Carlos Fernández Liria
Clara Serrano García

El Plan Bolonia

CATARATA

Carlos Fernández Liria

Clara Serrano García

El Plan Bolonia

SERIE MÍNIMA

ILUSTRACIÓN DE CUBIERTA: JACOBO PÉREZ-ENCISO

© CARLOS FERNÁNDEZ LIRIA Y CLARA SERRANO GARCÍA, 2009

© LOS LIBROS DE LA CATARATA, 2009
FUENCARRAL, 70
28004 MADRID
TEL. 91 532 05 04
FAX 91 532 43 34
WWW.CATARATA.ORG

EL PLAN BOLONIA

ISBN: 978-84-8319-434-8
ISBN DIGITAL: 978-84-8319-768-4
DEPÓSITO LEGAL: M-19.813-2009

ESTE MATERIAL HA SIDO EDITADO PARA SER DISTRIBUIDO. LA INTENCIÓN DE LOS EDITORES ES QUE SEA UTILIZADO LO MÁS AMPLIAMENTE POSIBLE, QUE SEAN ADQUIRIDOS ORIGINALES PARA PERMITIR LA EDICIÓN DE OTROS NUEVOS Y QUE, DE REPRODUCIR PARTES, SE HAGA CONSTAR EL TÍTULO Y LA AUTORÍA.

CARLOS FERNÁNDEZ LIRIA

PROFESOR DE FILOSOFÍA DE LA UCM, ES AUTOR DE LOS LIBROS GEOMETRÍA Y TRAGEDIA. EL USO PÚBLICO DE LA PALABRA EN LA SOCIEDAD MODERNA (HIRU, 2002), EL MATERIALISMO (SÍNTESIS, 1998), SIN VIGILANCIA Y SIN CASTIGO. UNA DISCUSIÓN CON MICHEL FOUCAULT (LIBERTARIAS, 1992). TAMBIÉN ES COAUTOR DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. DEMOCRACIA, CAPITALISMO Y ESTADO DE DERECHO (AKAL, 2007) Y UN LIBRO DE TEXTO PARA 4º DE LA ESO TITULADO ÉTICA CÍVICA (AKAL, 2008). JUNTO CON LUIS ALEGRE, HA PUBLICADO COMPRENDER VENEZUELA, PENSAR LA DEMOCRACIA (HIRU, 2006) Y PERIODISMO Y CRIMEN. EL CASO VENEZUELA 11-04-02 (HIRU, 2002). CON SANTIAGO ALBA RICO ES COAUTOR DE LOS LIBROS CUBA 2005 (HIRU, 2005), CUBA: LA ILUSTRACIÓN Y EL SOCIALISMO (LA HABANA, 2005) Y LOS LIBROS DEJAR DE PENSAR (AKAL, 1986) Y VOLVER A PENSAR. UNA PROPUESTA SOCRÁTICA A LOS INTELECTUALES ESPAÑOLES (AKAL, 1989). ES COLABORADOR HABITUAL DE LAS REVISTAS VIENTO SUR, LOGOS, ARCHIPIÉLAGO, EL VIEJO TOPO Y DEL DIARIO PÚBLICO. PRÓXIMAMENTE PUBLICARÁ, JUNTO A LUIS ALEGRE, UN ESTUDIO SOBRE MARX TITULADO EL ORDEN DE “EL CAPITAL” (AKAL). DURANTE LOS AÑOS OCHENTA, FUE GUIONISTA DEL PROGRAMA DE TELEVISIÓN LA BOLA DE CRISTAL (TVE, 1ª CADENA).

CLARA SERRANO GARCÍA

LICENCIADA EN FILOSOFÍA Y ANTICAPITALISTA, ES MIEMBRO DE LA ASOCIACIÓN ESTUDIANTIL LA CAVERNA Y HA PARTICIPADO DE FORMA ACTIVA EN EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL CONTRA BOLONIA DESDE EL AÑO 2004.

PRÓLOGO

Todos los hombres por naturaleza desean saber.
Aristóteles

Todo el mundo ha oído hablar de las protestas estudiantiles contra Bolonia. Pero, probablemente, muy pocos saben qué es lo que está pasando en realidad. Hay demasiadas mentiras y demasiada propaganda de por medio.

Este libro trata de lo que se esconde detrás de tanta confusión: la destrucción de la Universidad pública europea. Se trata de un proceso que intenta mercantilizar la Universidad y ponerla al servicio del mundo empresarial. Esto no es una fantástica interpretación de un movimiento estudiantil alarmista y exagerado. Como vamos a ver a continuación, es una declaración de intenciones explícitamente recogida en todos los documentos oficiales que están en la base de la reforma.

¿Convergencia Europea? Pero ¿en qué sentido? Durante el año 2009, treinta Universidades francesas se han declarado en huelga indefinida contra la mercantilización de la enseñanza. Trece rectores hicieron un llamamiento a todas las Universidades europeas para combatir esta reconversión empresarial de los estudios superiores. A este proceso mercantilizador en Francia no se le ha llamado

“Bolonia”, pero su contenido coincide punto por punto con el diagnóstico del movimiento estudiantil español. No obstante, escudándose en este desajuste terminológico, los rectores españoles han desoído el llamamiento, como si con ellos no fuera la cosa.

El movimiento estudiantil ha sido, en cambio, valiente, heroico, riguroso y ejemplar. Desde el año 2000, los hechos han ido dando la razón a los estudiantes antibolonia en todos y cada uno de sus pronósticos. Cada vez hay más profesores y personalidades que han terminado por reconocerlo y han firmado manifiestos prestándoles su apoyo. Las autoridades académicas, sin embargo, permanecen sordas y se niegan a consultar a la comunidad universitaria, porque temen el resultado.

Este libro alberga un agradecimiento infinito hacia todos los estudiantes que tanto han trabajado estos años por defender la Universidad. Estos estudiantes han participado en las instituciones académicas con la vana esperanza de que ahí se les escuchara, han protagonizado encierros durante meses, han leído, trabajado, estudiado, archivado, traducido y resumido todos los documentos con los que se está llevando a cabo el proceso de Bolonia, han organizado manifestaciones, escritos, manifiestos y un sin número de artículos impresionantes sobre el tema. Uno de ellos ha llegado a declararse en huelga de hambre y ha tenido que ser hospitalizado. Finalmente, se ha enviado a la policía contra ellos, causando un centenar de heridos.

Personalmente, queríamos también agradecer a Manuel Muñoz Navarrete y a Patricia García Espín su colaboración en la redacción de este libro. También a la profesora Nuria Sánchez Madrid. Y en especial, a todos los estudiantes de la asamblea de Filosofía y

Filología de la UCM, sin cuyo ejemplo, algunos ya nos habríamos muerto de pena.

CAPÍTULO 1. MENTIRAS, CHANTAJES Y PROPAGANDA

1. PROPAGANDA PARA UNA RECONVERSIÓN EMPRESARIAL DE LA UNIVERSIDAD

Bolonia no existe. Lo que se ha llamado el “proceso de Bolonia” para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no es más que la tapadera de otro proceso más profundo, de carácter económico, que se decidió a puerta cerrada en las cumbres de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y en el marco del Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS). Allí se decretó emprender una ofensiva neoliberal contra la Universidad pública europea. Se trataba, ante todo, de transformarla en una institución rentable al servicio del mundo empresarial. Para ello, por supuesto, era necesario suprimir todo lo que en la Universidad pública fuera considerado un gasto inútil desde el punto de vista del mercado.

Por supuesto, estos planes no se discutieron públicamente en ningún Parlamento y menos aún con las autoridades académicas, los estudiantes o los profesores de la Universidad. Fue una decisión de la patronal europea. Los empresarios no discutieron con la sociedad, discutieron entre ellos lo que había que hacer y lo

hicieron. Y luego pasaron el mensaje a los ministros de Educación de la Unión Europea, para que fueran ellos los que buscaran la manera de presentar sus planes a la sociedad. No se podía salir en televisión y decir, sin más: “señores, vamos a poner patas arriba toda la Universidad pública europea porque hemos visto que podemos ganar mucho dinero”.

Había que buscar un buen truco propagandístico y eso fue lo que los ministros de Educación inventaron en Bolonia, donde firmaron la famosa Declaración, en 1999. Decidieron entonces que los planes de la patronal europea con respecto a la Universidad podían venderse a la sociedad bajo los ropajes de una “revolución educativa”. Eso convencería a mucha gente, podría presentarse, incluso, como algo progresista: una reforma de los procedimientos pedagógicos, una modernización de la Universidad, una sustitución de una cultura centrada en la enseñanza y las lecciones magistrales por una cultura protagonizada por el alumno y centrada en el aprendizaje, una homologación de títulos a nivel europeo, una potenciación de la movilidad estudiantil por distintos países, ¿quién se atrevería a oponerse a una cosa así? Así presentadas las cosas, el proyecto de poner a la Universidad al servicio de la patronal no encontraría resistencia ni por parte de los Gobiernos socialistas, ni por parte de la derecha. Y dio resultado: en España, por ejemplo, ni el PP ni el PSOE se han opuesto jamás en lo más mínimo al Plan Bolonia. Más bien se han reprochado mutuamente que la cosa no avanzara suficientemente rápido.

Así pues, la propaganda comenzó ya en 1999. La propia Declaración de Bolonia no fue más que propaganda que intentaba enmascarar lo que realmente iba a ocurrir. Y la propaganda ha continuado sin tregua desde entonces. Siguiendo una vieja táctica neoliberal para el desmantelamiento de las instituciones públicas, lo

primero que se hizo fue emprender una monumental campaña publicitaria para desprestigiar a la Universidad pública. Es la misma táctica que en los años ochenta siguieron Ronald Reagan y Margaret Thatcher para desmantelar la sanidad pública, los ferrocarriles, el servicio de correos y las empresas estatales, en general. Primero se estrangula la financiación pública, se hace lo posible por deteriorar los servicios, los puestos de trabajo, las infraestructuras... Al mismo tiempo, se invierten millones y millones en campañas de propaganda que denuncien el pésimo estado de los servicios públicos. Y cuando ya se tiene a la población convencida del mal funcionamiento de los ferrocarriles, la sanidad o el servicio de correos, se emprende su privatización.

Con Bolonia se trataba de seguir la misma táctica respecto de la Educación Superior. La Ley Orgánica de Universidades (LOU), por ejemplo, se propuso sustituir progresivamente (hasta en un 49 por ciento) el funcionariado por una reserva de profesores contratados con mayor flexibilidad, en una situación laboral precaria y mucho peor pagados. La financiación pública comenzó a estrangularse y a condicionarse a la obtención previa de financiación privada. Al mismo tiempo, se obligó a todas las Facultades a una reforma ininterrumpida de todos sus planes de estudio y de sus grupos y proyectos de investigación, de modo que se generó un caos impresionante en el que, durante una década, los profesores y los representantes estudiantiles no han parado de trabajar y de hacerlo con la desdichada conciencia de no estar, sino demoliendo todo lo que aún se tenía en pie. Todo se sometió a una continua evaluación de la calidad, como si, hasta el momento, la Universidad hubiera sido el reino de la arbitrariedad y hubiera carecido de sistema alguno de evaluación. Eso provocó que, para salvar su puesto o su sueldo, los profesores comenzaran a trabajar más en el *marketing*

de su currículo que en sus clases y en sus investigaciones. Se obstaculizó así la vida académica con una maraña burocrática de demandas imposibles de cumplir, pues las normativas cambiaban a diario. Se destruyó el sistema de oposiciones y concursos públicos, sustituyéndolo por el oscurantismo de las comisiones a puerta cerrada y las agencias de evaluación que, al final, han acabado por utilizar como criterio académico supremo los “índices de impacto” elaborados por empresas privadas estadounidenses. Bajo el pretexto de combatir la endogamia, se privó de sentido a las cátedras y se imposibilitó el cumplimiento de su función. A todo ello se podría añadir un largo etcétera de sinsentidos.

Pero, sobre todo, se emprendió una campaña mediática de dimensiones sensacionales, con la intención de desprestigiar a la Universidad pública. Llegó un momento, durante los años 2007 y 2008, en el que no había día que no saliera en la prensa algún artículo alertando sobre los males —al parecer incurables y escandolosos— de las Universidades públicas. Se mintió, se difamó, se calumnió, se habló por hablar y sin fundamentar ni aportar dato alguno, presentando a la Universidad como si se tratase de una cueva de ladrones vagos e incompetentes que no sabían enseñar, ni investigar, ni estudiar. Se repitió no cien, sino millares de veces, que todos los profesores se limitaban a dictar unos apuntes amarillos que habían heredado poco menos que del franquismo, que los alumnos no hacían otra cosa que aprender las materias de memoria para olvidarlas inmediatamente después del examen, que nadie tenía ni idea de las nuevas tecnologías, al parecer imprescindibles (sobre todo para quien las vende), que todo era corrupción, endogamia, absentismo, incompetencia y otras tantas cosas peores aún.

La campaña fue tan canallesca que algunos de los profesores más prestigiosos de España en el campo de las Humanidades publicaron, desde Cataluña, un manifiesto titulado *Por una Universidad pública al servicio de toda la sociedad. Contra una campaña para desprestigiarla y mercantilizarla,* en el que pedían un poco de respeto hacia el mundo académico y denunciaban al Círculo de Empresarios como uno de los orígenes de esta campaña publicitaria. Sin embargo, los periódicos no se hicieron eco de ello.

Con tanta propaganda de desprestigio de la Universidad, se pretendía, por supuesto, terminar de convencer a la población de que las reformas ligadas al Plan Bolonia eran necesarias y urgentes. Y se pretendía también, sobre todo, acallar las protestas que surgían por parte de los estudiantes y los profesores. En lugar de informar de las manifestaciones, encierros, declaraciones y manifiestos de profesores y estudiantes en contra de Bolonia, los periódicos y la televisión informaban de los males insondables de la Universidad y de las bendiciones de las reformas emprendidas. Sin embargo, llegó un momento en que ya no fue posible seguir silenciando y mintiendo sobre el movimiento antibolonia. En realidad, las protestas contra Bolonia habían sido masivas desde el año 2004 (y antes lo habían sido ya contra el Informe Bricall y contra la LOU), aunque los medios de comunicación tenían consigna de ignorarlas. Pero a finales del curso 2007-2008 y a comienzos del 2008-2009, el movimiento estudiantil había ocupado casi todas las Universidades públicas del Estado español, las manifestaciones en contra de la mercantilización de la enseñanza contaban ya con decenas de miles de estudiantes, varios rectores habían tenido que aceptar debates públicos con los estudiantes y habían salido muy mal parados frente a la capacidad argumentativa de los antibolonia. Un grupo llamado “Profesores por el Conocimiento” había publicado

un manifiesto titulado *¿Qué Convergencia Europea?*, criticando durísimamente el proceso de Bolonia, y había obtenido millares de firmas de profesores universitarios de toda Europa. Poco a poco, algunas decenas de artículos de profesores muy prestigiosos habían conseguido romper el cerco mediático, de modo que ya no se podían seguir silenciando los argumentos contra Bolonia y, mucho menos, la fuerza del movimiento estudiantil.

Finalmente, en el 2009 tres rectores, en Lleida, Girona y en la Universidad de Barcelona (UB) se han visto obligados a convocar un referéndum entre los estudiantes. Los resultados han sido inequívocos y la prensa ya no ha tenido más opción que publicarlos: casi un 94 por ciento de los alumnos se oponen a Bolonia. Hay que decir, además, que la participación en este referéndum fue altísima, para lo que se suele dar en el colectivo de los estudiantes: un 20 por ciento (no hay que olvidar que la participación estudiantil en las elecciones a rector en la UB fue del 7,2 por ciento).

Los rectores se vieron desbordados por los acontecimientos y comprendieron que no era posible seguir mintiendo y disimulando como si nada ocurriera. Y así fue como acabaron por pedir socorro al Ministerio. Fue una auténtica vergüenza. Las máximas autoridades académicas no pidieron un debate público generalizado, una moratoria en la aplicación de Bolonia para clarificar las cosas, una argumentación rigurosa o algo parecido. No. Pidieron, y así se filtró a la prensa, “una campaña de propaganda como la del euro”. Fue bochornoso. Estaban pidiendo publicidad, una campaña de mentiras y propaganda como la que tuvimos que sufrir con el referéndum sobre la Constitución Europea, cuando salieron los Morancos o los del Río pidiendo el sí por sevillanas a la población. Los altísimos y dignísimos doctores de la Universidad, pedían que se les enviase un Mister Proper para limpiar la Universidad del

movimiento estudiantil y de los profesores antibolonia. En realidad, era una medida bastante acorde con el tipo de Universidad que estaban preparando.

Poco tiempo después la situación empeoró. Al ver que la propaganda no surtía el efecto previsto, estos cargos académicos decidieron llamar a la policía. En marzo de 2009 una salvaje carga policial causó decenas de heridos entre los estudiantes antibolonia.

Y mientras tanto, la única encuesta hecha pública al respecto arrojaba el siguiente resultado: el 27 por ciento de los españoles se opone al Plan Bolonia; sólo el 13,9 por ciento lo apoya y el 48 por ciento considera nula la información al respecto (estudio demoscópico “Índices de opinión pública” realizado por la empresa Simple Lógica, 27/3/2009).

2. LA COARTADA

La coartada de esta revolución neoliberal contra la Universidad pública fue, como se sabe, la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta cuestión se empezó a vender como un auténtico paraíso en el que los alumnos viajarían por toda Europa, cursando asignaturas en diversos centros que serían inmediatamente homologadas porque se expresarían en una nueva unidad de medida, algo así como el “euro” del mundo académico: los créditos ECTS. Es inútil preguntarse qué significan en realidad esos créditos. Pretenden medir lo que es imposible de medir: cuánto tiempo cuesta aprender algo bien. La esencia del asunto es estúpida, pero la imposición de los ECTS ha cumplido un doble papel. Uno, por supuesto, propagandístico. El otro, destructivo: su implantación actuó como un auténtico caballo de Troya que ha tomado por asalto el edificio de la Universidad, obligando a reformular todo de arriba abajo, generando el caos y el desconcierto que se necesitaba para el triunfo de la ofensiva empresarial.

Muchos de los que antes defendieron el proceso de Bolonia empiezan ahora a reconocer que la implantación del EEES ha sido un completo fracaso. Dentro de unos años, cuando el desastre sea ya tan irremediable como llamativo, habrá muchos otros que dirán que se trataba de una “excelente idea” pero que, desdichadamente, no pudo llevarse a la práctica, porque faltaron medios, financiación, voluntad política, o porque se interpuso la crisis económica o vaya usted a saber qué. La realidad es muy distinta: el EEES es un fracaso porque nadie pretendió jamás que existiera semejante cosa. El EEES no era sino la coartada de una reconversión empresarial de

la Universidad pública europea y esto sí que ha sido un éxito redondo, aquí no hay fracaso alguno que lamentar.

El EEES debía sustentarse sobre tres centros de gravedad fundamentales: la homologación de títulos, la movilidad europea del estudiantado y el profesorado, y un cambio profundo en el modelo educativo (dar más protagonismo al aprendizaje del estudiante que a la enseñanza del profesor). Uno se queda estupefacto cuando algunos ingenuos defensores de Bolonia se preguntan quién puede tener algo en contra de la idea de un EEES basado en estos tres pilares. Por supuesto que nadie. Lo que pasa es que ninguno de esos tres objetivos se han cumplido, ni se van a cumplir, ni, en realidad, ha habido jamás ninguna intención de cumplirlos.

HOMOLOGACIÓN

La homologación de títulos europeos es un mito de lo más fantástico. Para conseguirla, habría bastado con una buena tabla de convalidaciones convenientemente informatizada, y nos habríamos ahorrado tantos sinsabores. En cambio, lo que se hizo fue obligar a todos los planes de licenciatura actuales a convertirse en “grados” de tres o cuatro años. Es decir, que las carreras perdieron, en la práctica, uno o dos años de su “segundo ciclo”. El objetivo de esta medida no estaba, por supuesto, en la homologación de títulos. Se trataba de reducir al mínimo la parte de la carrera que se podría cursar a “precios públicos”. Luego, las Universidades podrían proponer programas de posgrado. Éstos incluyen másteres o títulos propios de uno o dos años. Recientemente, las autoridades han insistido mucho en que no hay que preocuparse porque las Universidades públicas los ofrecerán a precios también públicos muy asequibles (como mínimo unos 2.000 euros) y no al precio habitual de los títulos propios que ofrecen las Universidades privadas. De tanto repetir este sofisma, algunas autoridades

académicas han acabado por creérselo. Pero es un sofisma, o más bien una mentira: esos másteres a “precios públicos” no sustituyen a los antiguos títulos propios, sino a los cursos del segundo ciclo, que eran muchísimo más económicos (Muñoz, 2009). El verdadero objetivo se ha cumplido, sin embargo: el estudiante, si quiere completar su formación superior, tendrá que desembolsar cada vez más dinero.

Pero ¿y qué ha quedado de la famosa homologación de títulos? Es verdad que el sistema de convalidaciones era de lo más engorroso, pero en el futuro va a serlo igualmente y, además, muy injusto. Unos países han optado por grados de tres años y posgrados de dos; otros, como España, por grados de cuatro y posgrados de uno; otros por grados de tres y posgrados de uno, y así como si estuviésemos decidiendo a la carta. Por tanto, nada de eso de que los títulos ahora van a valer automáticamente en toda Europa. Si un alumno español ha cursado los 240 ECTS que corresponden aquí a un “grado” de Economía, ¿acaso se lo van a convalidar por el grado y el posgrado que un estudiante belga obtiene con la misma carga lectiva? Cuando este estudiante belga llegue a España con su grado de 180 ECTS, ¿lo consideraremos equivalente a los 240 del grado español? A la postre, ni que decir tiene que las homologaciones acabarán siendo tan costosas, burocráticas y arbitrarias como hasta ahora.

Pero, además, “la convergencia europea que preconiza Bolonia es ya un fracaso por lo que se va conociendo. Las Universidades de Oxford y de Cambridge han dicho que no convergen, porque son lo que son, *of course*; Francia ha dicho que las *grandes écoles* no convergen porque para eso las creó Napoleón; las Facultades de Derecho italianas —y las británicas y las alemanas— tampoco; en Grecia está planteada la inconstitucionalidad del proceso; Medicina,

Arquitectura, Farmacia y Veterinaria están excluidas desde el principio del proceso, nadie sabe por qué, tal vez porque no se dejen" (Martínez, 2009).

MOVILIDAD

Éste es el aspecto más cómico del asunto. Es difícil resumirlo mejor que Tito Morano (2009): "Por lo que respecta a la movilidad, la cosa también es simplemente falsa y, además, parece dicha con recochineo. No hay nada, ni lógica ni materialmente, que haga que carreras medidas en las mismas unidades (que es lo único común que van a tener las Universidades del EEES) lleven a hordas de estudiantes moviéndose de un lado para otro, ni siquiera que esto sea más fácil, porque si a lo que se refiere es a la mejora en la convalidación de las asignaturas hechas durante el Erasmus (lo que tampoco es un tema como para variar el conjunto de la estructura universitaria de un Estado) el problema estará en el mismísimo sitio: la correspondencia entre los contenidos de la asignatura cursada en el país de destino y la cursada en el de origen, que después de Bolonia serán tan coincidentes o divergentes como antes. Pero, aparte de esto, los y las estudiantes encontrarán el mismo problema a la hora de moverse por lo ancho y largo de Europa: el dinero. Las becas Erasmus, únicas, que tienen un objeto similar a esta presunta ventaja de Bolonia que es la movilidad, no van a sufrir, con este proceso, un incremento exponencial (eso sí que sería una mejora de la movilidad) y, además, parte del dinero del programa Sócrates de la Comisión Europea (del que salen estas becas) se está utilizando para financiar el proyecto Tunning, de habilitación del profesorado de cara al EEES. Así que, si nos ponemos estrictos, Bolonia ha supuesto una disminución en el dinero que hay destinado a la movilidad de los estudiantes (lo cual tiene narices)".

EL CAMBIO DE MODELO EDUCATIVO

Bolonia se ha presentado como una verdadera “revolución educativa”. Se trata, se dice, de sustituir una cultura de la enseñanza, protagonizada por el profesor y basada en lecciones magistrales y apuntes amarillos, por una cultura del aprendizaje, protagonizada por el alumno y basada en clases pequeñas, trabajo en grupo, tutorías personalizadas, evaluación continua, etc. En este “nuevo paradigma” ya no primará la adquisición de conocimientos, sino el aprendizaje de “destrezas”, “competencias” y “habilidades”. A este respecto se ha desbarrado tanto, se han dicho tantas memeces y tantos sinsentidos, que produce vergüenza ajena recordarlos. No se sabe de dónde desembarcó de pronto en la Universidad una legión de “expertos en educación” explicando tópicos sin sustancia, obviedades y disparates pedagógicos surrealistas; como si se tratase de un parvulario, desplegaron una batería de humillantes *power points* infantiles y patéticos, y se pusieron a dar lecciones de cómo había que dar clase a catedráticos, profesores, doctores y académicos en general. Un despropósito que rayaba en el sarcasmo.

Más adelante dedicamos un capítulo a este aspecto pedagógico del proceso de Bolonia. Ahora interesa tan solo resaltar que, como en los dos casos anteriores, se trataba de dar aquí únicamente una coartada para poner patas arriba la Universidad pública y reconstruirla al servicio de las empresas. De hecho, muchas de ellas obtenían solo con eso ganancias muy directas, vendiendo tecnología informática y, algunas, incluso, vendiendo técnicas pedagógicas. Así, por ejemplo, hay una empresa llamada Educlick que, mediante envíos masivos (sin duda ilegales) a la lista de profesores de las Universidades, vende unos mandos a distancia para la evaluación continua. Por lo visto, el profesor (que en el futuro

ya no tendrá que saber nada de nada) puede ir leyendo unos *power points* elaborados por la empresa. Mientras tanto, los alumnos, provistos de su mando a distancia, pueden ir haciendo *zapping* entre las posibles alternativas de la pantalla. Un programa de ordenador se encarga de irles evaluando. La campaña publicitaria de Educlick llegó a hacerse en los mismos telediarios de Televisión Española, que lo presentaron como una gran noticia del futuro EEES.

Para descubrir la mentira que se escondía tras todo este montaje de la "revolución educativa", no había más que sumar dos y dos y que saliera cuatro. Para conseguir clases pequeñas, tutorías personalizadas, talleres para el trabajo en grupo, etc., habría que haber procedido de inmediato a duplicar, triplicar o en algunos casos quintuplicar la plantilla de profesores. Por supuesto, era impensable. La tendencia iba más bien, hacía ya mucho tiempo, en la dirección de reducir los costes del profesorado en las Universidades públicas. Aquí también la realidad era sarcásticamente contraria a la propaganda. No sólo Bolonia pretendía implantarse a coste cero, sino que cada vez más frecuentemente había menos financiación pública que no estuviera condicionada a la privada. Mientras se recomendaban clases pequeñas, por ejemplo, en muchas Universidades (como la Complutense) se estaba recomendando que las asignaturas optativas de los grados tuvieran al menos 75 alumnos y suprimir uno de los grupos en las materias troncales, hasta llegar a los 100 alumnos por clase.

Puede que haya quien piense que esto es contradictorio sin más. Pero, pensándolo mejor tiene su lógica. Reducir la financiación pública no significa perder financiación, si uno sabe buscar la de carácter privado. Las Facultades que no supieran atraer la atención de la demanda empresarial lo iban a tener difícil, desde luego. Tendrían que reducir grupos, limitar gastos, ajustar presupuestos,

suprimir asignaturas o, quizá, fusionarse con otras licenciaturas o simplemente resignarse a desaparecer. En cambio, las Facultades y Departamentos que supieran atraer financiación privada serían generosamente premiados con grandes sumas de financiación pública. Se les habilitarían becarios que trabajarían (pagados con los impuestos) tanto en las empresas en cuestión como en labores de apoyo en la docencia y las tutorías. Y entonces, sí, se hace posible todo eso del trabajo en grupo, la formación permanente, los pequeños talleres y las tutorías personalizadas. La única condición es resultar competitivo en el mercado y proporcionar alguna ocasión de rentabilidad empresarial.

3. EL CHANTAJE

Pese a todas las protestas estudiantiles y pese a contar probablemente con una mayoría del profesorado en contra, el proceso de Bolonia ha avanzado como una apisonadora, lento, pero seguro. Y lo ha hecho, paso a paso, con la consiguiente aprobación de las instituciones académicas, desde los Consejos de Departamentos, a las Juntas de Facultad, los Claustros y las Juntas de Gobierno. Incluso los más antibolonia han acabado así aportando su granito de arena, su voto, y sobre todo, su esfuerzo en la interminable labor de las comisiones que han elaborado los nuevos planes de estudio, los grados y los posgrados. Y ello, precisamente, es lo que el Ministerio no ha dejado de alegar como prueba de la legitimidad del proceso de Bolonia. Es verdad, se dice, que hay movimientos asamblearios de estudiantes que se oponen, colectivos de profesores que publican manifiestos, sí, pero las instituciones legítimas lo han aprobado sin cesar y casi siempre por amplia mayoría. En una democracia parlamentaria lo que cuentan son las instituciones, no la democracia asamblearia ni demás zarandajas. Dejándose llevar por el entusiasmo de este tipo de razonamiento, la ex ministra Cristina Garmendia llegó a replicar a los estudiantes de hoy que no son los dueños de la Universidad y que ella tenía que pensar en los estudiantes del mañana. Antes, con Franco, votaban los muertos, ahora, con las instituciones democráticas, resulta que votan los que todavía no han nacido. Pero sin sobrepasar los límites del realismo mágico, es muy cierto, sin duda, que la vía institucional ha dicho sí a cada nuevo paso que se ha emprendido hacia Bolonia.

¿Cómo se explica eso? Con una sola palabra: chantaje. Mirado a posteriori, se trata de un chantaje tan inteligente que cuesta creer

que —como parece probable— haya salido solo, sin haber sido planeado por ninguna sabiduría maquiavélica. Sea como fuere, la vía institucional se convirtió de pronto en una trampa mortal en la que no había más remedio que decir sí o sí a Bolonia, incluso cuando más se quería decir “no”. Bolonia han sido “lentejas, que, o las tomas o las dejas”.

El instrumento fundamental de este chantaje mafioso ha sido la famosa ANECA, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. Esta Agencia, creada (como sus instituciones hermanas en otros países) por recomendación europea, es el auténtico buque insignia del proceso de Bolonia y tiene un Consejo Asesor que, según su propia página web, se compone de personalidades prestigiosas de los ámbitos “académico, profesional y empresarial”. Luego surgieron otras agencias de evaluación, en las comunidades autónomas, y, con el tiempo, no cabe duda de que habrá agencias de evaluación privadas que competirán con las estatales en la evaluación continua de la calidad de la enseñanza. Lo importante es que todo está siendo evaluado y será continuamente evaluado en el futuro. Y lo que se evalúa ahora es una nueva propiedad que, al parecer, han de tener los conocimientos, mucho más importante que la de ser verdaderos o falsos: la “calidad”. Se puede hablar de la calidad de unos tomates o de la calidad de un teorema matemático, o de una sentencia judicial sin que estemos apelando a cosas distintas. Del mismo modo, se hablará de un servicio turístico de calidad, de una enseñanza de calidad, de un profesor de calidad, de un artículo o de una conferencia de calidad. La calidad es una propiedad que se decide en el mercado y que conviene que, a la postre, sea evaluada por empresas privadas especializadas (Calvache, 2005). Frente a este universo de la calidad, todo el complejo entramado de las

oposiciones y concursos públicos con los que en la Universidad se venía midiendo la excelencia científica, aparece como una reliquia medieval. En los “Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación” de la ANECA leemos que, entre otras cosas, se pretende valorar: méritos en gestión y administración, dedicación a actividades profesionales en empresas, patentes con registros de propiedad intelectual, estancias de investigación en el extranjero... Es evidente que muchos de los más prestigiosos científicos de la Historia de este país (por ejemplo algún Premio Nobel) no habrían podido ser catedráticos en España con semejantes baremos, o en el mejor de los casos habrían partido en desventaja frente a otros que, con un perfil científico mediocre, hubieran dedicado su esfuerzo a tareas de gestión empresarial. “La ciencia florece en espacios abiertos, no en los pozos negros de los Departamentos y las cátedras”, se ha venido diciendo últimamente. Los “espacios abiertos” son, por ejemplo, los que dictamina una empresa privada estadounidense llamada Thomson Reuters. Gracias a esta empresa ya no hacen falta tribunales públicos, ni actos públicos, ni concursos públicos. Basta entrar en su página web y ver de qué se informa al respecto en los *rankings* de esos expertos del séptimo cielo.

Por cierto, respecto de estos *rankings* de revistas científicas, las Agencias de Evaluación Externas se han tenido muy callada una noticia importantísima. Algunas de las revistas científicas y académicas más prestigiosas del mundo (las que obtenían precisamente los mejores puestos en los *rankings* mencionados) han exigido ser retiradas del “Índice Europeo de Referencia para las Humanidades” que está elaborando la Fundación Europea de la Ciencia. Este índice pretende clasificar las revistas científicas de humanidades —incluidas Historia y Filosofía de la ciencia— con criterios “de liga deportiva, con primera, segunda y tercera división”.

Pues bien, según los editores de HSTM (Historia de la Ciencia, la Tecnología y la Medicina):

> *El ERIH está basado en un malentendido fundamental sobre el modo en que se produce y se publica la investigación en nuestro campo, y en las humanidades en general. La calidad de las revistas no puede separarse de sus contenidos y de sus procesos de revisión. Una investigación magnífica se puede publicar en cualquier lugar y en cualquier idioma. Quizá los trabajos verdaderamente rompedores tienden a provenir de fuentes marginales, disidentes o inesperadas, más que de líneas mayoritarias bien asentadas y atrincheradas. Nuestras revistas son variopintas, heterogéneas y distintas. Algunas están dirigidas al público general e internacional, otras tienen un contenido más especializado y, en consecuencia, un público más especializado. Su alcance y su público no dicen nada sobre la calidad de su contenido intelectual. Además, el ERIH confunde calidad con internacionalidad de un modo especialmente pernicioso para las revistas especializadas y las no publicadas en inglés. En un informe reciente, la Academia Británica concluye, en un juicio sensato y demasiado benévolo, que "el Índice Europeo de Referencia para las Humanidades, tal y como está concebido actualmente, no constituye un procedimiento fiable de construcción de métricas para publicaciones revisadas por pares". Los ejercicios como el ERIH se pueden convertir en profecías autocumplidas: si índices de este tipo son adoptados como métricas por las agencias de financiación y otras agencias, entonces mucha gente de nuestro sector considerará que no tiene muchas más opciones que limitar*

> *sus publicaciones a las revistas de la primera división. Habrá menos revistas, mucha menos diversidad, y se empobrecerá la disciplina. Junto a otras muchas personas de nuestro campo, esta Revista ha llegado a la conclusión de que no quiere formar parte de este ejercicio ilegítimo y equivocado. Este editorial conjunto está siendo publicado en revistas del campo de la Historia de la ciencia y los science studies como expresión de nuestro rechazo colectivo y de nuestra negativa a permitir que nuestro campo se gestione y se evalúe de esta manera. Hemos pedido a los compiladores del ERIH que eliminen los títulos de nuestras revistas de sus listas* (Journals under Threat: A Joint Response from HSTM Editors, 2008).

Esto supone un auténtico mazazo contra toda la mitología de la calidad impuesta por las Agencias de Evaluación. Pero se ha silenciado por completo. Una iniciativa semejante han tenido algunos prestigiosos profesores de la Universidad de París IV-Sorbonne respecto a los índices de calidad manejados por las AERES (la ANECA francesa). También se ha silenciado.

Mientras tanto, el chantaje de la calidad ha seguido su curso. Cuando ya quedó claro que todo iba a ser evaluado en su calidad, desde la calidad de los bancos de las aulas a los currículos de los profesores, los planes de estudio, los doctorados, etc., se dijo que, por supuesto, someterse a evaluación era *enteramente voluntario*. A título particular, nadie obliga a nadie, claro está, a someterse a evaluación. Pero hace ya tiempo que nadie sueña con presentarse a un concurso de profesor sin estar acreditado por alguna agencia de evaluación externa. Lo mismo pasó a nivel institucional. Primero se dijo que se otorgarían menciones de calidad a los programas de doctorado. Todo era perfectamente voluntario, nada exigía que un

doctorado tuviera mención de calidad. Ahora bien, se sabía que los alumnos se cuidarían de escoger programas sin mención de calidad, pues a la larga, no se podría uno pasear por el mundo sin haber cursado un programa de doctorado de calidad. Se rumoreaba también, que, cuando Bolonia obligara a confeccionar los posgrados, la ANECA no validaría más que aquéllos que tuvieran un doctorado con mención de calidad. Así pues, voluntariamente, toda la comunidad universitaria se movilizó como un solo individuo para convertir sus doctorados en programas de calidad.

Luego llegó el día de proponer posgrados para el EEES. No es necesario decir que esto era también completamente voluntario. Nada obligaba a las Facultades a proponer posgrados. Eso sí, se sabía que, más bien pronto, al implantarse los grados, desaparecería el segundo ciclo de las licenciaturas, de modo que se perdería una cantidad ingente de carga docente para los Departamentos. Así pues, no proponer unos buenos másteres para el posgrado era tanto como sentenciar el Departamento a la extinción o la mutilación de parte de su profesorado, obviamente el más precario. Por lo tanto, todo el mundo se puso a convertir sus antiguos programas de doctorado en los nuevos másteres de Bolonia. Y lo hicieron voluntariamente, trabajando sin descanso, aunque casi siempre con la conciencia de estar empeorando las cosas.

Y por fin llegó el momento de sustituir las licenciaturas por los grados de Bolonia. Las comisiones académicas trabajaron sin descanso, siempre con una retórica de naufragio: se trataba de intentar “salvar” algo de esto, algo de aquello, de hacer “el mejor zapato con el cuero que nos queda”, de evitar la desaparición de un grado, de una asignatura, de una línea de investigación… Seguramente fueron muy pocos los profesores y estudiantes que en

esos momentos no tuvieron la sensación de estar invirtiendo enormes esfuerzos en un encaje de bolillos que, lejos de mejorar las cosasrespecto a las anteriores licenciaturas lo que hacía era empeorarlas y, a veces, sencillamente, destruirlas. Y sin embargo, todos trabajaron duro en ello, voluntariamente. La otra opción, por supuesto, era, sencillamente, que las Facultades no propusieran grado y vieran cómo su licenciatura comenzaba a extinguirse curso a curso a partir del 2009-2010. Nada impedía, claro está, que una Facultad ofertara solo posgrados, dejando el campo abierto para otras Facultades más competitivas en el nivel inferior de estudios universitarios.

El resultado no se hizo esperar: las Facultades votaron masivamente a favor de los grados. Ellas mismas los habían elaborado, aunque bien es cierto, a sabiendas de que tendrían que ser aprobados por la ANECA. Y también de que en un determinado plazo de años, la ANECA volvería a evaluar sus resultados, y muy especialmente, si el grado de inserción en el mercado laboral de los egresados coincidía o no con el previsto en la documentación en su día aprobada. Es decir, el futuro de cualquier carrera universitaria acababa de hacerse depender del éxito de sus egresados en el mercado, de un mercado que está como una cabra, como se ha demostrado ya *ad nauseam*… y eran las propias Juntas de Facultad las que habían votado que fuera así. Y esto en el mejor de los casos. Conocemos otros, como el de Filología en la Universidad de Sevilla, en los que el rector amenazó directamente con retirar la mitad de las titulaciones de esta Universidad si el grado no se aprobaba este año, dándose el esperpéntico caso de que los mismos profesores que, en su turno de palabra, denostaban duramente el grado, al final se veían obligados a votar a favor del mismo, ante el riesgo de perder su empleo. Y es que el Ministerio

había prometido ventajas financieras para aquellas Universidades que se adaptaran al grado de manera más rápida.

El objetivo se había cumplido. Al transformarse en grados, la mayor parte de las licenciaturas perdieron una cantidad ingente de horas lectivas. En primer lugar, porque se perdió quinto de carrera. En segundo lugar, por la conversión en créditos ECTS. Al final, las carreras que contaban con unas 3.200 horas lectivas, pasaron a tener alrededor de 1.800. A ello hay que sumar que, según el Real Decreto 1393, una buena porción de esas horas se dedicarán a una formación generalista, cercana a la cultura general humanística o científica. Es decir, una especie de prolongación del bachillerato. A la postre, lo que significa de verdad esta jugada es que el "graduado" que supuestamente tendría que tener sus puertas abiertas para el ejercicio de una profesión específica, tendrá una formación no especializada y sumamente precaria. Servirá, quizá, para engrosar un ejército de reserva de profesionales basura a la espera de alguna oportunidad basura en el mercado laboral basura. Un profesional flexible con un bachillerato ampliado, dispuesto a trabajar en lo que sea, como sea, y por el salario que sea. Esto es más o menos el perfil universitario que, en adelante, el Estado ofertará a precios públicos, en lugar de las actuales licenciaturas de cinco años.

Por mucho que se ha mentido con la pretensión de que los grados deben marcar el nivel la capacitación profesional, es completamente obvio que los graduados van a tener salidas profesionales todavía inferiores a las de los actuales licenciados (que ya lo tienen difícil). Esto además se confirma con la aparición de los primeros *Libros Blancos* de titulaciones de la ANECA. El *Libro Blanco de Derecho,* por ejemplo, recomienda que los graduados en dicha titulación, a diferencia de los antiguos licenciados, no puedan ejercer como

abogados, lo que les obligará a costearse un posgrado. Para resultar competitivo en el mercado laboral, habrá, por tanto, que cursar másteres. Y como bien puede suponerse, no será con los másteres oficiales de 2.000 euros con los que uno ingresará en las elites de profesionales con futuro. Es obvio que no será así; las autoridades académicas quizá se hayan creído ya sus propias mentiras, pero los empresarios no son tan idiotas como para no saber sacar ciertas cuentas elementales: los estudiantes en posesión de un título de máster “a precio público”, aunque hayan pagado tres veces más que los que cursaron quinto de carrera, en realidad no han hecho otra cosa que cursar un quinto de carrera, es decir, son, sin más, el equivalente del licenciado actual, quien, por cierto, lo tiene ya bastante difícil en el mercado laboral. Así pues, los famosos profesionales especializados del futuro serán formados en un mundo bien distinto: el de los másteres de las Universidades privadas, a precios prohibitivos para el común de los mortales.

CAPÍTULO 2. UNA UNIVERSIDAD BASURA PARA UN MERCADO LABORAL BASURA

1. ‘LA UNIVERSIDAD ESTÁ MAL’… Y LA JUSTICIA PEOR

Como ya hemos dicho, esta ofensiva neoliberal ha venido acompañada de una impresionante campaña publicitaria de desprestigio de la Universidad pública. Y uno de los tópicos más repetidos aludía a la supuestamente obvia necesidad de mejoras que tendría la Universidad, habida cuenta de sus absolutamente obvios defectos. Desde luego, en este mundo no hay nada que no deba y pueda ser mejorado, de modo que con esta justificación se apostaba a lo seguro. Ahora bien, el problema es que Bolonia soluciona los males de la Universidad pública como la guillotina se podría decir que cura los dolores de cabeza.

Es como si se pretendiera solucionar los innegables defectos del sistema de Justicia (que desde luego no son pocos) privatizando los juzgados y obligando a los jueces a dictar sentencias rentables para el mundo empresarial. Conviene pararse un rato a reflexionar sobre esta comparación. Siguiendo una lógica tipo Bolonia, una vez

constatados los evidentísimos defectos del sistema de Justicia, podría emprenderse su reforma, por ejemplo, sustituyendo los juzgados por una serie de “agencias privadas para la resolución de conflictos” que compitieran entre sí libremente en el mercado, buscando clientes y haciendo propaganda, más o menos como hacen las casas de seguros o las empresas como el Cobrador del Frac.

La idea de someter la Justicia a los intereses privados del mundo empresarial parece tan pintoresca y absurda, tan repugnante para el sentido común, que nadie querría planteársela en serio. Ya es bastante haber tragado con la existencia de cuerpos policiales privados; pero la idea de una privatización del aparato judicial es vivida inmediatamente como abyecta e incluso contradictoria. Ahora bien: los defensores del espíritu de Bolonia tendrían que explicar de forma muy clara por qué no se puede privatizar la Justicia sin que deje de ser la Justicia y, en cambio, sí se puede privatizar el Conocimiento o la Verdad sin que dejen de ser el Conocimiento y la Verdad.

El lector —o el ministro de Educación— puede tomarse la molestia de hacer el experimento mental de imaginar una revolución del aparato judicial conforme a los mismos principios que se están aplicando en la Universidad. ¿Qué significaría, en efecto, someter al cuerpo judicial a unas encuestas de calidad equivalentes a las implantadas en el cuerpo docente? ¿Qué significado podría tener la idea de un mecenazgo privado del sistema judicial? ¿Qué podría significar aquí condicionar la financiación pública a la previa obtención de financiación privada? No. Aquí todo el mundo entiende de inmediato que la independencia del poder judicial, sin la cual no habría Estado de Derecho, depende directamente de su carácter estatal. Estatal quiere decir, por supuesto, estatal, y no

gubernamental. Eso conlleva, de modo fundamental, que, de alguna manera, pertenece a la esencia de los jueces el ser funcionarios vitalicios que no puedan ser chantajeados en el ejercicio de sus funciones por otros poderes sociales, políticos o económicos que pudieran amenazar con restringirles el contrato por considerar, por ejemplo, que una determinada sentencia resulta poco rentable a largo plazo.

Poner el Derecho al servicio del mundo empresarial es tanto como que deje de ser Derecho. Éste no debe estar al servicio de las demandas empresariales, ni siquiera debe estar "al servicio de la sociedad": *es la sociedad la que debe estar en Estado de Derecho, no el Derecho en estado de sociedad.*

Imaginemos, si no, un sistema jurídico en el que, más allá del Tribunal Constitucional, hubiera una Agencia Externa de Evaluación de la Justicia encargada de "evaluar" los actos jurídicos según criterios no jurídicos sino, por ejemplo, económicos o sociales. Esta jugada podría venderse a la opinión pública como un intento de adecuar los Tribunales de Justicia a las demandas sociales, a los "retos y desafíos" planteados por una realidad que es cada vez más cambiante, inestable e imprevisible. Así pues, el Tribunal Constitucional, tal y como es su competencia, sería el encargado de medir con la Constitución el desarrollo legal del cuerpo político y social, pero, al mismo tiempo, tendría que someterse a las exigencias más profundas de una realidad social tan anárquica e ingobernable como los mercados financieros. Sobre todo, por supuesto, tendría que someterse a las exigencias de quienes tienen más poder económico sobre la realidad social. Imaginemos, pues, que el Tribunal Constitucional tuviera, no solo que medir la conformidad a ley de la actividad gubernamental y legislativa, sino que, al mismo tiempo, tuviera que consultar al mercado "a ver qué

tal le va" y a ver "qué se demanda", "qué se necesita", cuáles son los nuevos "retos" y los nuevos "desafíos" de la Historia. En definitiva: imaginemos que el referente último de nuestro ordenamiento jurídico, en lugar de ser algo así como la Declaración de los derechos humanos, estuviera encarnado por unas instituciones *privadas* que señalaran de continuo al Tribunal Constitucional los retos y los desafíos a los que tiene que adecuarse y a los que tiene que obligar a adecuarse a todas las instituciones judiciales, todo ello mediante la aplicación de unas encuestas de calidad elaboradas a base de indicadores de rentabilidad basados en último término en las reacciones de la Bolsa frente a las sentencias dictadas por los tribunales de justicia. Imaginemos que unas "comisiones evaluadoras" convenientemente financiadas por el capital privado midieran constantemente la adecuación de la actividad del poder judicial a unas metas decididas por la OMC y dictadas por el G 8 en reuniones a puerta cerrada y lo más lejos posible de las protestas del movimiento antiglobalización, por ejemplo, en plataformas submarinas o en la cúspide de altas montañas. Que, en virtud de la baja calificación obtenida en las encuestas de calidad judicial, se aconsejase al Ministerio de Justicia la supresión de determinado tipo de sentencias —por ejemplo las referentes a la contaminación industrial—, e incluso la supresión de ciertos trabajos poco rentables —como el de abogado de oficio— y de ciertas instituciones judiciales consideradas obsoletas (según, naturalmente, criterios de "calidad" y no "académicos"). Imaginemos, además, que los jueces, de forma general, pudieran ser *cesados* a causa de la sentencia que hubieran dictado, es decir, que pudieran ser cesados en virtud de cómo desempeñarán legalmente su función. O sea, tan sencillo como que, en virtud de intereses privados, los jueces pudieran ser *despedidos*, lo que implicaría,

naturalmente, haber suprimido la condición de funcionario vitalicio a los jueces, integrándolos en un cuerpo más *flexible y dinámico* de contratados y asociados judiciales de tres, seis y ocho horas. Que se justificara esta decisión alegando que los funcionarios siempre están rascándose la barriga y que no aplican más que leyes amarillentas que no tienen en cuenta las necesidades cambiantes del mundo empresarial. Que, consiguientemente, se dejase de financiar los juzgados o de pagar complementos retributivos a los jueces que se quedaran obsoletos o a los que no consiguieran fuentes de financiación externas en virtud del interés empresarial de sus sentencias. Imaginemos, en fin, que, en adelante, se exigiese a los jueces no saber Derecho y saber aplicarlo, sino hacer unos másteres de formación continua para estar al día de lo que en cada momento es más rentable para las compañías farmacéuticas, los centros comerciales o los agentes financieros. Ahora bien, convertir a los jueces en unos profesionales flexibles que pueden ser cesados o despedidos es tanto como acabar con la independencia del poder judicial. Lo que estamos imaginando supone lisa y llanamente acabar con la división de poderes según Derecho. El resultado es equivalente, sin más, a una *justicia privada*, sea lo que sea lo que esto pueda venir a significar. Y una justicia privada, por muy "al servicio de la sociedad" que esté es lo contrario de una sociedad en "Estado de Derecho".

La idea, como idea, es, sin duda, absurda. Eso no impide, por supuesto, que pueda hacerse realidad. Hay motivos de sobra para pensar, incluso, que la situación actual de la Justicia se parece al panorama que acabamos de pintar mucho más de lo que gusta reconocer. En ese sentido, el Derecho no es más que un instrumento de los poderosos, una institución al servicio de sus intereses privados. Ahora bien, esta constatación sería en todo caso

una crítica muy radical a nuestra realidad jurídica, nunca podría hacerse pasar por un objetivo a cumplir, como se está haciendo en el caso de la Universidad.

Seguro que existen mil maneras de mejorar los innumerables problemas de la Justicia o de la Universidad. Pero sería muy grave que la única solución fuera que la Justicia dejara de ser Justicia y la Universidad dejara de ser Universidad. Lo peor que podría ocurrir es que a fuerza de empeñarnos en poner a la Universidad al servicio de la sociedad, acabáramos por tener un servicio, pero no una Universidad. Y que a fuerza de pretender tener un derecho al servicio de la sociedad, dejáramos de tener un Estado de Derecho.

2. ‘¿EMPRESAS? ¿QUÉ EMPRESAS? ¿DÓNDE VEN LAS EMPRESAS?’

Las autoridades académicas del Ministerio y de las Universidades suelen defender el proceso de Bolonia diciendo que no se trata de mercantilizar los estudios superiores, sino de poner a la Universidad al servicio de la ciudadanía. En la sociedad, se dice, no sólo cuentan las empresas, también cuentan los ciudadanos. “Bolonia es una gran oportunidad”, se ha repetido hasta la saciedad, “y aunque es verdad que existen peligros de mercantilización, está en nuestra mano impedirlos”. En ocasiones, han acusado al movimiento estudiantil antibolonia de ver a las empresas por todas partes, como en un delirio persecutorio. A las acusaciones de que se está mercantilizando la Enseñanza Superior se las ha tildado de alarmistas, catastrofistas o apocalípticas.

¿Dónde se ve la mano de los empresarios en todo este proceso? Muy sencillo: en todos y cada uno de los documentos oficiales que están a la base de la creación del EEES. Haría falta ser demasiado ingenuo para creerse eso de que “ya impediremos que los empresarios se salgan con la suya”, cuando al mismo tiempo se está poniendo patas arriba todo el edificio de los estudios superiores en virtud de una demanda empresarial. Más ingenuo todavía hay que ser —y no se puede ser tan ingenuo, así es que tiene que ser cosa de mala fe— para preguntar, como han hecho algunos rectores, qué hay de malo en aceptar el dinero de las empresas si lo dan desinteresadamente. En general, se reconoce que lo que se busca es que las empresas colaboren en la financiación de la Universidad. Pero, por lo visto, entre la Universidad que quieren los rectores y la que quieren los empresarios, prevalecerá la que

quieren los rectores, aunque la paguen los empresarios. Y eso incluso dándose el caso de que la propia ministra sea una empresaria, como fue el caso hasta abril de 2009: Cristina Garmendia pertenecía, de hecho, a la Junta Directiva de la CEOE, y en marzo de 2009 aún no se había aclarado si la Ley de Incompatibilidades de Altos Cargos (Ley 5/2006 de 10 de abril) no le impedía ocupar su puesto de ministra, ya que no estaba nada claro (el PNV lo preguntaba con insistencia) si había dejado de ser propietaria del 19 por ciento de las acciones de Genetrix que ella misma había reconocido poseer ya siendo ministra (Muñoz, 2009).

También se busca (y por recomendación de las declaraciones europeas) que los bancos colaboren en la concesión de las becas. En este sentido no dejan de ser preocupantes las palabras que, en nombre nada más y nada menos que de los rectores españoles, pronunció Josep María Bricall en su célebre *Informe Universidad 2000* de la CRUE: “Otra solución a este tipo de problema consiste en ofrecer un préstamo con devolución condicionada a la renta (o préstamo-renta). Por ejemplo, a partir del próximo curso, está previsto que el Reino Unido financie a sus estudiantes únicamente a través de préstamos-renta, eliminando totalmente las becas” (p. 271), para añadir más tarde, confirmando los temores de los más pesimistas: “como tendencia general y según la experiencia internacional se recomienda, pues, la utilización prioritaria de las becas [...] en los primeros años. En cambio, en los ciclos posteriores se puede ofrecer ayuda financiera en forma, prioritariamente, de préstamos-renta” (p. 276).

Pero cuando uno deja de lado la retórica de las buenas intenciones que caracteriza al discurso de los rectores y repara en qué aspecto tiene este mismo proceso desde el otro lado, desde el lado de los empresarios, las cosas se ven más claras. Cualquiera,

por ejemplo, puede encontrar con Google el documento *Una Universidad al servicio de la sociedad*, elaborado por el Círculo de Empresarios en diciembre de 2007. En la primera página se dice que “la propuesta de la Comisión Europea plantea la necesidad de modernizar la Universidad para flexibilizarla y adaptarla a los nuevos desafíos, incrementando la competitividad de la economía europea”.

Lo que los empresarios entienden por la palabra “flexibilidad” lo hemos experimentado ya bastante, por desdicha, en el mercado laboral. “Flexibilidad” es, sin duda, el término más utilizado por la patronal, al menos desde hace dos décadas. Se habla de “flexibilizar” cada vez que se quiere, sin más, suprimir un derecho sindical o una conquista social de los trabajadores. Existe una anécdota muy ilustrativa: el 8 de julio de 2004, Emilio Botín tuvo que hacer una pequeña corrección a las declaraciones de su consejero delegado, Alfredo Sáenz, quién, ante un auditorio empresarial en Bilbao, había afirmado que para el bien de la economía era imprescindible “desmontar el Estado de Bienestar europeo”. La declaración no cayó demasiado bien en la prensa (no es habitual decir así las cosas tan crudamente y sin disimulos), de modo que Botín tuvo que salir a explicar que lo que había querido decir su consejero delegado era “flexibilizar” y no “desmontar”. Así, desde luego, nos quedamos todos mucho más tranquilos.

Y en efecto, el hilo conductor del citado texto contrapone el modelo llamado “sueco”, en el que la Universidad se insertaría en un Estado del Bienestar, al modelo estadounidense, en el que las Universidades competirían entre sí en el mercado como cualquier otro agente económico. Y los empresarios no tienen duda de que hay que optar por el modelo estadounidense: para “lograr una Universidad al servicio de la sociedad […] no se trata de insertarla en el marco del Estado del Bienestar, tendencia que de algún modo

ha estado presente en nuestra Historia reciente, sino de integrar a la Universidad de manera más decidida en el tejido económico y productivo, fomentando la excelencia a través de la competencia" (pp. 4,5). En la página 15 se continúa insistiendo: el mayor problema de la Universidad europea es que "tiene sus raíces profundamente hundidas en el Estado del Bienestar", por lo que no hay otra solución que atajar el mal de raíz y "sustituir la financiación pública por la financiación privada", obligándola a competir en el mercado.

Ante todo, se dice en el documento, hay que buscar "sistemas más flexibles de financiación" (p. 47), con un rector elegido por el Consejo Social (es decir, más que nada por los empresarios ya que, como puede comprobarse en la web de cualquier Universidad española, todos los Consejos Sociales están controlados por grandes empresarios) (p. 57), y sobre todo, hay que obligar a los alumnos a responsabilizarse del coste de su educación, "elevando las tasas académicas" (p. 49).

Otro de los males incurables de la Universidad europea es "su sistema público de contratación de personal docente e investigador, muy centralizado y rígido, frente a la flexibilidad de las Universidades estadounidenses" (p. 17). Así pues, se hace necesaria "una ruptura con la funcionarización del profesorado universitario". La idea de que los profesores sean elegidos mediante concurso público es considerada muy perjudicial. Las Universidades, se dice, deben de tener total autonomía para contratar, tal y como la tiene cualquier empresario. "¿Se entendería que a la hora de contratar personal una empresa debiera contar con la opinión de sus competidores?" (p. 59). En resumen, una Universidad debe ser gestionada exactamente igual que una empresa, con total autonomía y asumiendo los riesgos de sus decisiones en el mercado, las cuales repercutirán lógicamente a sus

posibilidades de financiación. Y los profesores deberían poder negociar su salario y sus competencias directamente con el decano o el rector, sin intermediarios ni burocracias. Lo que es tanto como decir: sin sindicatos, ni convenios colectivos.

El argumento “tradicional” de que la condición de funcionario vitalicio de los profesores es la única manera de garantizar la libertad de cátedra es considerado completamente irrelevante, porque, se dice, “no parece que el carecer de la condición de funcionarios haya conducido en Estados Unidos a poner en peligro la libertad de cátedra” (p. 58). Por consiguiente, los argumentos de todos los grandes pensadores de la Ilustración europea que diseñaron el sistema de instrucción pública y su modelo de Universidad, son “ninguneados” en base a una comparación que, por lo visto, es tan obvia que no necesita de ulterior justificación. En las Universidades privadas no hay funcionarios y hay, según la percepción de nuestros empresarios, libertad de cátedra para dar y tomar. El problema es que la percepción de los empresarios no siempre coincide con la nuestra y ni siquiera con lo que podría considerarse de sentido común.

Lo podemos apreciar mejor si hacemos algunas comparaciones. Pensemos, por ejemplo, en lo que se llama libertad de expresión y prensa libre. Vivimos en una sociedad en la que todo el mundo puede decir más o menos lo que quiera, eso es verdad. Pero una cosa es hablar y otra que te oigan. Y para hacerte oír en el espacio público, hacen falta, por lo menos, unos cuantos millones de euros. Hace falta ser propietario de un periódico, de una televisión, de una cadena de radio… Incluso hay quien, como Berlusconi en Italia, por ejemplo, es propietario de todas las cadenas de televisión, de todas las cadenas de radio, de todos los periódicos influyentes. En ese sentido, sin duda, se puede decir que Berlusconi goza de la mayor

libertad de expresión. Pero no se podría decir que, por ejemplo, los italianos antiglobalización gozan en el mismo sentido de libertad de expresión. La patronal, cuando no es directamente propietaria de los medios de comunicación, tiene medios más que suficientes para influir en ella. Así es que la patronal suele estar bastante satisfecha con las dosis de libertad de expresión que se regalan en nuestras democracias. Se arguye como prueba de esta libertad que los periódicos, los tertulianos, las cadenas de televisión, compiten muy duramente entre sí, lo que es signo de diversidad y pluralismo más que suficiente. En definitiva, como hay suficiente discusión entre todos aquellos que tienen más de unos cuantos millones de euros, ya hay suficiente discusión para todo el mundo. Y aquí es muy útil también la mentalidad del tertuliano, que se considera totalmente independiente porque a él (que tampoco suele tener un millón de euros) “nadie le dice lo que tiene que decir”. No, claro que no, si él está trabajando en esa radio o en esa televisión, si ha sido contratado por el propietario de esos medios, es precisamente porque no hay que decirle lo que tiene que decir, porque ya lo dice él solo de forma espontánea. Si no fuera así, tampoco habría que decirle lo que tiene que decir, porque, sencillamente, jamás le habrían contratado. Vivimos en un mundo en el que no es necesaria la censura: los periodistas y tertulianos a los que sería necesario censurar, están todos en el paro. No encontrarán trabajo en la vida y por lo tanto se tendrán que conformar con utilizar su libertad de expresión —libérrima, sin duda— en su blog de internet (siempre que tengan tiempo a la salida de su trabajo en una pizzería o en Vodafone). Ésta es la realidad del equivalente a lo que podríamos llamar “libertad de cátedra” en el mundo del periodismo.

Allí donde los medios de comunicación son privados (o tienen que competir a vida o muerte con la prensa privada, buscando fuentes

privadas de financiación, como ocurre con las televisiones estatales) no hay otra “libertad de cátedra” que la de los propietarios de los medios de comunicación (que actualmente en el mundo son escasamente una docena de gigantescos oligopolios mediáticos). La misma situación exacta se da en el marco de las Universidades privadas. En ella habrá tanta libertad de cátedra como convenga a sus propietarios. Se puede dar al asunto tantas vueltas como se quiera, pero el hecho incontrovertible es que un profesor que puede ser despedido o al que se le puede amenazar con no renovarle el contrato no tiene libertad de cátedra por definición. Esto es algo que saben perfectamente los profesores de Secundaria que han trabajado en la enseñanza pública y en la privada y pueden, por tanto, comparar. Por muy tolerante y abierto que se pretenda un colegio privado (o, por supuesto, “concertado”), en él no existe otra libertad de cátedra que la que conviene a sus propietarios, que se comportan en ese sentido como una mafia o una secta, sea de izquierdas o, como suele ser más común, de derecha o de extrema derecha. Un profesor funcionario, por el contrario, ha demostrado su competencia ante un tribunal de académicos elegidos por sorteo, en una sala en la que, por principio, tiene derecho a asistir cualquier ciudadano que quiera ser testigo. A partir de ese momento, y bajo la responsabilidad del tribunal que le aprobó, goza de libertad de cátedra precisamente porque ocupa su función de forma vitalicia. Nadie dice, por supuesto, que el actual sistema de oposiciones no tenga sus defectos. Tiene incluso muchísimos defectos, entre otras cosas porque ha habido una verdadera ofensiva para debilitarlo y volverlo inoperante, a fuerza de sacar cada vez menos plazas y desvirtuar los exámenes públicos. Ello ha formado parte, en realidad, del proyecto de ir sustituyendo progresivamente al funcionario por el profesor contratado, lo que no ha sido a su vez

más que uno de los aspectos del deterioro general de todo el sistema de enseñanza pública. Todos estos defectos se arguyen después para buscar sistemas alternativos tendentes a la privatización y la flexibilización. Una vez más, se recurre a la guillotina para curar los dolores de cabeza. Porque lo que se pretendía no era suprimir los problemas de la función pública, sino el sistema mismo de la función pública.

Todas estas propuestas del Círculo de Empresarios son, como se ve, bastante claras. Carlos Berzosa, el rector de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), suele decir que una cosa es que los empresarios pidan el despido libre y otra cosa es que el Gobierno se lo dé. Lo malo es que en el caso de la Universidad vemos más bien el síntoma contrario. La patronal europea (UNICE) dictaminó un cambio drástico en la Universidad y los ministros de Educación se pusieron, sencillamente, manos a la obra, de modo que en el plazo de diez años no se ha dejado piedra sobre piedra. El Círculo de Empresarios reclama un profesorado flexible no funcionario y la LOU se propone alcanzar un 49 por ciento de profesor contratado (y no se propuso más por la presión popular a la que tuvo que enfrentarse). Desde diciembre de 2004, la ANECA, es decir, no ya la patronal, sino la agencia que tiene que dar el visto bueno a toda la reforma educativa, ha ido publicando muchos documentos que no hacen sino dar la razón al punto de vista expuesto por los empresarios. En el I Foro ANECA (2004) “El profesorado universitario” el debate se centraba en la necesidad de “revisar la rigidez que tienen los procesos de selección y promoción” del profesorado, sustituyéndolo por uno más “diversificado y flexible” (p. 8). Inmediatamente se formulaba la pregunta “¿Es necesario el profesor-funcionario?”, concluyendo que se trata de una “estructura excesivamente rígida para la Universidad moderna e incompatible

con el ejercicio real de la autonomía institucional". Ya hemos visto que por "autonomía institucional" se entiende, en estos documentos, la gestión puramente empresarial de la Universidad, al margen de la ley y los convenios colectivos. Según José Gines Mora, autor de esta ponencia del Foro ANECA, "no subsiste ninguna de las razones que justificaron en un momento histórico la funcionarización del profesorado, y existen muchas razones por las que este carácter es perjudicial a una Universidad moderna" (p. 9). En resumen, es preciso suprimir al profesor funcionario "si se quiere responder a una mayor y mejor incentivación de la productividad" (p. 10). En todos las ponencias de ese mismo Foro se venía a señalar que la manera de conseguir este objetivo pasaba por una evaluación continua y exhaustiva del profesorado, la cual establecería un sistema de incentivos y penalizaciones que vendría a sustituir al sistema de oposiciones y obligaría al profesorado a flexibilizarse y formarse "durante toda la vida", en un régimen de vigilancia perpetua y bajo la constante amenaza de quedar obsoleto (según, en definitiva, los criterios empresariales del Consejo Social de la Universidad, que es al final del que dependería la aprobación y renovación de los contratos). Esto es, como se ve, lo que en adelante quedará de la "libertad de cátedra" del profesor y de la "independencia" del investigador universitario.

En el año 2007, la ANECA publica el *Proyecto REFLEX: el profesional flexible de la sociedad del conocimiento*. Como se ve, los empresarios piden flexibilidad profesional y la ANECA dice que a sus órdenes, eso es todo.

Así pues, todo hace pensar que —en contra de las piadosas esperanzas expresadas por algunos rectores— los deseos de los empresarios tienden a traducirse en realidades para la Universidad, como si sus deseos hubiesen sido órdenes para nuestras

autoridades académicas. Ésta es una buena pista para comprender lo que ha estado sucediendo con el proceso de Bolonia . Así, por ejemplo ¿los empresarios deseaban una “mayor participación del estudiante en los costos de su formación”? Inmediatamente la Universidad se ha puesto patas arriba para suprimir un año de las baratas licenciaturas de antaño y se ha comenzado a transformar el sistema de becas en un sistema de créditos que compromete al estudiante a reembolsar el coste de su formación con su futuro laboral.

En realidad, la OCDE marcó la pauta de lo que iba a suceder con la Enseñanza Secundaria y Superior desde los años noventa. Se preveía ya que una escuela pública de calidad y una Universidad de masas no tendrían cabida en el mundo que planeaba el neoliberalismo. Se sabía que tarde o temprano habría que desmantelar este pilar del Estado del Bienestar, porque el propio Estado del Bienestar estaba destinado a ser demolido. Lo que ocurre es que, sobre todo en Europa, se temía que el proceso conllevara una gran resistencia social, por lo que había que andarse con tiento. Así, un informe de la OCDE de 1996 (en *Cuadernos de política económica*, nº 13) marcaba la estrategia a seguir: “Las familias reaccionarían violentamente si no se matricula a sus hijos, pero no lo harán frente a una bajada gradual de la calidad de la enseñanza, y la escuela puede progresiva y puntualmente obtener una contribución económica de las familias o suprimir alguna actividad. Eso se hace primero en una escuela, luego en otra, pero no en la de al lado, de tal manera que se evita el descontento generalizado de la población”. Es decir, la patronal se propuso explícitamente como meta deteriorar lo más posible la educación pública en general, como paso previo a su reconversión neoliberal. Y vaya si lo consiguió. Quince años después el sistema europeo de

instrucción pública está herido de muerte. En nuestro país, el dinero público fluye cada vez más hacia los colegios concertados y se reservan los institutos públicos para la gestión asistencial de guetos marginales. En cuanto a la Universidad, su progresivo deterioro, unido a la ya aludida campaña propagandística de desprestigio y al estrangulamiento de las evaluaciones, han abierto ya el camino para comenzar a amputar miembros: en primer lugar, el quinto año de las carreras, luego, las carreras que sean menos rentables. Bien pronto, la verdadera Enseñanza Superior se reservará para los posgrados y las Universidades privadas (y no precisamente para los posgrados a "precios públicos", por supuesto), es decir, para la elite que pueda pagarse auténticos estudios superiores.

Las publicaciones de la ANECA siguen marcando la pauta fundamental de cuanto está sucediendo. Una de las más recientes se titula *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la Educación Superior y el mercado de trabajo en España* (2009). El prólogo lo escribe Joaquín Brunner (cátedra UNESCO sobre Políticas Comparadas de Educación Superior, Universidad Diego Portales, Chile). Es un texto que ha llamado mucho la atención en el movimiento antibolonia, porque parece escrito por uno de sus protagonistas más radicales. Y sin embargo, ésta es la sorpresa, se trata de una apología de la reforma educativa, lo que demuestra que, en efecto, de un lado y otro del cristal se ve la misma cosa, aunque ésta se juzga de muy distinto modo. Unos tienen la sartén por el mango, otros están en la sartén. Ésa es la cuestión.

A despecho de todas las monsergas con las que los rectores han ido mintiendo a la comunidad universitaria (y algunos, quizá, mintiéndose a sí mismos), Brunner dice las cosas con mucha claridad: es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico (OCDE) la que plantea la necesidad de responder a graves interrogantes respecto a la Universidad. En primer lugar, se constata que existe una “sobre-oferta de graduados en relación a las demandas del mercado de trabajo” (p. 19). O sea, se constata que no se necesita que tanta gente estudie en la Universidad y menos aún durante tanto tiempo. La OCDE sospecha igualmente que “existe un desajuste entre los cursos que eligen los estudiantes y las necesidades de la economía”. Un estudiante puede empeñarse en saber mucho griego clásico, especializarse en matemática teórica sin que nadie se lo haya pedido, puede obsesionarse con comprender a Hegel o ponerse a investigar un tratamiento contra el cáncer que podría perjudicar a beneficios importantes de las farmacéuticas. Un estudiante puede meter la pata de mil maneras, la economía, en cambio, nunca se equivoca. Así pues, hay que buscar la manera de que el mercado elija por el estudiante hasta desembocar en el mejor de los mundos posibles. Y esto se dice, por cierto, en unos momentos en los que el mercado ha sumido al mundo en el abismo de una crisis financiera de consecuencias imprevisibles.

A continuación, se plantean algunos interrogantes que hielan la sangre, pues permiten atisbar el tipo de Universidad en el que se pretende desembocar. “¿Se hacen cargo las Universidades, en sus distintos ciclos formativos, de desarrollar las competencias no-tradicionales que las empresas reclaman de los graduados, tales como habilidades sociales, liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, gestión del estrés, inteligencia emocional y otras?” (ibídem). Uno podría preguntarse qué tiene que ver eso con el papel de la Universidad, qué tiene que ver todo eso con el nivel superior de la enseñanza científica. Ahora bien, el asunto es que el mercado no necesita tantos científicos (mucho menos gente que sepa traducir a

Jenofonte o comprender el libro delta de la Metafísica de Aristóteles) y los que se necesitan ya se forman en Oxford y Cambridge, o en cuatro o cinco Universidades privadas estadounidenses. Lo que sí se necesita es un ejército de profesionales flexibles para el mercado laboral y, en el mejor de los casos, ejecutivos con las habilidades y competencias señaladas (dominio del estrés, trabajo en equipo, liderazgo, etc.). Y a ello es a lo que se destina la Universidad pública europea. Y no sólo a ello, porque se espera que "las instituciones educativas respondan a las expectativas de los empleadores de contar con personal dotado de una específica moral del trabajo —disciplina, responsabilidad, compromiso, productividad, disposición a cambiar y sin embargo mantener la lealtad a la empresa" (ibídem). Así están las cosas. De la Universidad ya no se espera tanto que enseñe mecánica cuántica o cálculo de matrices, como que sea capaz de inculcar lealtad a la empresa, moral del trabajo, compromiso para realizar horas extras sin rechistar, responsabilidad en las demandas salariales, etc.

Los deseos de los empresarios vuelven a hacerse realidad, porque los consejos educativos autonómicos se dan cuenta —de repente— de que hay que cerrar todas aquellas carreras con menos de 25 ó 30 matriculados en el primer curso, lo que viene a confirmar la profunda falacia del proyecto *Tuning*, que anunciaba, precisamente, clases pequeñas de unos 20 alumnos, cosa que sencillamente nunca se quiso hacer realidad.

Por supuesto, los profesores actuales están más que anticuados respecto a lo que se espera de ellos: "¿Están preparados los docentes universitarios, habitualmente académicos de jornada completa con escasa experiencia laboral fuera de la Universidad, para transmitir esos principios moral-formativos, además de proporcionar las nuevas competencias que las empresas esperan

de sus trabajadores, técnicos, profesionales y cuadros gerenciales?" (ibídem).

Más anticuadas aún están las titulaciones universitarias que se pueden cursar. Algunas de ellas son tan anticuadas que no han cambiado nada en 25 siglos. Tal y como están las cosas, uno puede entrar en la Universidad para acabar siendo físico, matemático o historiador, como si nada hubiera cambiado desde los tiempos de Tales o de Herodoto. La ANECA se propone, por tanto, hacer desaparecer "la tajante y tensa brecha que hoy existe entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo" (p. 20).

El texto de Brunner no disimula lo que de inquietante tiene este proceso, que se da, por otra parte, por inevitable. Las Universidades "¿deben transformar sus currículos formativos al ritmo de las exigencias declaradas de los empleadores?", "¿puede sin más convertirse el lenguaje de la demanda laboral al lenguaje de la oferta formativa?" (p. 21). Ahora bien, los autores de *El debate sobre las competencias* hacen un resumen estremecedor de la situación en la que hemos desembocado y respecto a la cual ya no hay marcha atrás. Parafraseando a Marx, nos dicen que actualmente "todo lo sólido se desvanece en el aire". El "turbocapitalismo" actual no soporta ya ningún corsé institucional. La realidad social nunca es lo suficientemente "flexible" para sus exigencias. No sólo nos enfrentamos a una realidad económica en continuo cambio, sino en continuo "metacambio", porque "cambia hasta la forma en que se cambia" (p. 23).

Sería una tontería pensar, por tanto, que la Universidad podría mantenerse en pie sólida y rígidamente asentada sobre sus cimientos. En verdad, no hay nada más rígido que la Universidad. Construir la geografía de las disciplinas científicas, dotarla de sus Cátedras, Secciones, Departamentos y Facultades, ha sido una

labor de 27 siglos de esfuerzos heroicos y de trabajos incansables. Esa geografía representa y encarna la inmortalidad de Aristóteles, Tomás, Descartes, Newton, Darwin, Linneo, Lavoissier, Weber, Saussure, Einstein… Es la obra de la Historia de la ciencia, ante la cual la sociedad sólo tendría, en todo caso, que sentir respeto. Y hasta la reciente ofensiva neoliberal del "turbocapitalismo" así había sido, en efecto. La sociedad no exigía un servicio a la Universidad, estaba orgullosa de tener una Universidad. Sentía respeto por ella y sólo le exigía el servicio de que siguiera siendo respetable. La sociedad sabía, además, que, en el fondo, la ciencia es más útil a la sociedad cuanto más científica es y que la mejor manera de que los científicos sean científicos es dejarlos a su aire. Claude Lévi-Strauss lo expresó así hace tan solo unas décadas: a la Universidad hay que dárselo todo y no pedirle nada. Es la mejor manera de que acabe dando mucho.

Y en efecto, es imposible exagerar la rigidez extrema de la Universidad. Es muy difícil hacerte oír en el interior de la comunidad científica. Para enmendar la más mínima cuestión a la ciencia sancionada por los científicos, suelen ser necesarias décadas de esfuerzos, millares de páginas, ejércitos de colaboradores. Esto es lo que tiene que cambiar según el documento de la ANECA. Y la razón es que hay una instancia que no puede esperar tanto para tomar la palabra: el mercado.

"Todo lo sólido se desvanece en el aire." El rígido catálogo de titulaciones que ofertan las Universidades no va a ser una excepción. Se acabó eso de ser físico, matemático, biólogo, filólogo, arquitecto, sociólogo, periodista, historiador. Hay que flexibilizar estas "largas avenidas" de la ciudad científica. El "valor de cambio" de estas titulaciones se ha vuelto inestable y se ha perdido su valor simbólico (p. 21). "Progresivamente el mercado laboral tenderá a

valorar más otros elementos, como experiencias vividas, aprendizajes en contextos no formalizados, demostraciones de competencias, manejo de sí mismo en distintas situaciones, redes sociales, exposición a retos internacionales y familiaridad en el uso de tecnologías de información y de idiomas" (ibídem). Es preciso pararse un momento a reflexionar sobre lo que se está diciendo. Los criterios por los que la comunidad científica determina si una persona merece el título de físico, matemático o filólogo, han dejado de tener el menor interés. Se trata de que la Universidad adopte en su lugar los criterios que salen a relucir en *una entrevista de trabajo.* Al fin y al cabo, las empresas seleccionan a su personal mediante entrevistas de trabajo ¿por qué no imponer en la Universidad los mismos procedimientos? "A su turno, los mercados van adquiriendo también otras modalidades de selección, reclutamiento, segmentación y evaluación de las personas", que ya no tienen nada que ver con las "credenciales educacionales" de los títulos universitarios (ibídem).

La idea de descalabrar enteramente el sistema de titulaciones universitario y sustituirlo por la lógica de la "entrevista laboral" fue el objetivo central del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, financiado y publicado por la Comisión Europea en 2003. Se trataba de sustituir las rígidas titulaciones por la flexibilidad curricular en torno a 85 competencias. El objetivo era "sustituir los objetivos cognoscitivos generales por la adquisición de competencias particulares: las que aseguran la productividad del trabajador" (Hirt, 2003: 32).

Lo que esta publicación de la ANECA (2009) tiene de notable es su capacidad de decir las cosas tal y como son. "El mundo ha cambiado, la Universidad debe cambiar. Ésta había resistido a los embates neoliberales mientras ha podido insertarse en un Estado

del Bienestar. Pero ahora el Estado del Bienestar (*Welfare State*) toca a su fin. Va a ser sustituido por un *Workfare State* o Estado Emprendedor que se ocupa menos de la redistribución que de facilitar las condiciones para el desarrollo de una actividad económica bajo las premisas del libre mercado" (p. 31). Los autores deberían haber continuado su razonamiento: el Estado de Derecho tampoco es compatible con el nuevo *Workfare State*, es preciso sustituir la aspiración de poner a la sociedad en Estado de Derecho, por la más realista pretensión de colocar al derecho en estado de sociedad, es decir, al servicio de las emprendedoras empresas. Y de hecho, ¿no hay indicativos suficientes de que es a eso mismo a lo que tendemos?

"El mundo ha cambiado": "El capitalismo tardío o posmoderno" se caracteriza "por el imperativo de la flexibilidad, la continua reinvención discontinua de las instituciones y las reglas de trabajo, la erosión de las tradiciones laborales, la pérdida de las seguridades, la multiplicación de empleos fluidos y cambiantes, la aparición de ocupaciones deslocalizadas y jornadas elásticas, extensas prácticas de subcontratación y externalización de funciones, declinación de las solidaridades del trabajo y de los organismos de defensa sindical, precarización de muchos empleos, permanente reingeniería de las empresas y sus modelos de gestión, reemplazo de las cadenas por redes de producción, obsolescencia de los conocimientos ligados a las funciones, evaluación panóptica de los desempeños individuales, internalización e individuación del éxito y el fracaso, desaparición de actividades y su reemplazo por otras en una constante dinámica *schumpeteriana* de destrucción creativa" (p. 21).

Es difícil describir mejor el infierno del mercado laboral actual. Pero, en opinión de la ANECA (y de nuestras autoridades

académicas) lo que se impone no es poner remedio a este mundo basura, sino a la Universidad. Un mundo basura necesita de una Universidad basura. En efecto: “las Universidades poseen sus propias estructuras y formas de evolución. Tienen tiempos de cambio y conservación que no necesariamente se amoldan con facilidad a esas dinámicas *shumpeterianas*”. Tienen “anclas” muy pesadas: “las disciplinas académicas, la acumulación del conocimiento, la vigencias de la biblioteca, la comunicación oral en las clases, una lenta rotación de personal y el tiempo relativamente largo que toma a los graduados de un primer ciclo formativo encontrar un lugar en la vida adulta” (p. 22). Por tanto, “se corre el peligro de que las Universidades, a propósito de su razonable resistencia a dejarse guiar por unos mercados laborales que se han vuelto demasiado turbulentos como para ofrecer una guía, terminen reforzando los rasgos conservadores y resistentes al cambio que provienen de sus propias tradiciones e intereses corporativos”. Se corre el peligro, en suma, de que lógicamente aterrorizadas por el mundo que nos ha tocado vivir, las Universidades “usen de tales reservas como un subterfugio para retrotraerse frente al entorno y volver a erigirse en torres de marfil” (p. 23). Por el contrario, las autoridades académicas deben de comprender que no hay vuelta atrás: las Universidades están “forzadas a adaptarse al nuevo entorno”. El futuro ya está aquí:

> *Las instituciones deben competir y diversificar sus fuentes de ingreso; surgen nuevos proveedores (instituciones privadas, Universidades corporativas, a distancia, vía internet); los estudiantes pagan aranceles y pasan a ser clientes; los profesores son contratados y dejan de ser funcionarios; se enfatiza la eficiencia y el value for money; los modelos de negocio sustituyen en la práctica a*

> *los planes estratégicos; la gestión se racionaliza y adopta un estilo empresarial; el Gobierno colegiado se transforma en corporativo al independizarse de los académicos e integrarse con representantes de los stakeholders externos; los investigadores son estimulados a patentar y los docentes a vender docencia 'empaquetada' a las empresas; los incentivos vinculados a la productividad académica visados reemplazan las escalas salariales asociadas al cargo; los currículos son revisados y sancionados en función de su pertinencia laboral y evaluados por agencias externas en relación a su calidad; las culturas distintivas de las instituciones y sus 'tribus académicas' empiezan a ser tratadas como asunto de clima organizacional; las Universidades son comparadas por medio de rankings locales y clasificadas geopolíticamente a nivel global; se crea un mercado global para servicios de Educación Superior y su regulación se resuelve en las rondas del GATS* (el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios), no en sede académica (p. 24).

Esto no es un panfleto antibolonia del movimiento estudiantil, siempre "exagerado" y "alarmista", según dicen. Es una publicación de la ANECA. Uno se pregunta en qué han estado pensando todo este tiempo los rectores. ¿Qué opinan Ángel Gabilondo o Carlos Berzosa de esta realidad? Así es como la ANECA describe lo que está pasando. ¿Tenía o no tenía razón el movimiento estudiantil que lleva una década alertando sobre ello? ¿Quién ha estado durante todo este tiempo en la Luna? ¿La ANECA también es ahora "catastrofista" y "alarmista"?

> *En fin, la Universidad ya no es ese lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y*

> *contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Ahora es un potente negocio, complejo, demandante y competitivo que requiere inversiones continuas y de gran escala* (p. 24).

¿Éste es el resultado previsible (por la ANECA) de la “gran oportunidad” que los rectores dicen que tenemos por delante?

3. LA MERCANTILIZACIÓN Y EL LATROCINIO INSTITUCIONAL DE DINERO PÚBLICO

Así pues, la mercantilización no es un “riesgo a evitar”, como tantas veces se ha repetido, porque no se trata de un riesgo, se trata del objetivo mismo de todo el proceso, del motor central que lo ha puesto en marcha. Esto lo dicen los antibolonia (que “son unos exagerados”). Lo dicen los empresarios (a los que “no hay por qué darles todo lo que piden”). Pero, como acabamos de ver, el caso es que lo dicen también las publicaciones estrella de la ANECA, es decir, de la Agencia que tiene que evaluar todos los pasos de la reforma. En suma, los únicos que no lo dicen son los ministros (que a veces son empresarios al tiempo que ministros, como ocurrió con Garmendia) y los rectores. No parece difícil averiguar quién está mintiendo.

El documento fundamental del Ministerio, la Estrategia Universidad 2015, tampoco permite dudar sobre la naturaleza del proceso. La cosa es tan descarada que algunos rectores se han enrocado en decir que los peligros de la mercantilización no vienen de Bolonia, sino de este otro informe. El problema es que la propia presentación del documento EU 2015 declara ser la continuación natural del proceso de Bolonia, su segunda fase natural. Lo mejor fue cuanto el secretario de Estado de Universidades, Màrius Rubiralta, se descolgó en la prensa diciendo que “si alguna Universidad desaparecía, eso no será por Bolonia, sino por el mercado” (25/11/2008). Por lo visto el movimiento estudiantil no se había dado cuenta de ello: la ciudad de Bolonia no tiene nada contra la Universidad española, a ver si se enteran de eso, el peligro es el

mercado, no los espagueti a la boloñesa. Es imposible saber si se trata de un sarcasmo o de pura y simple estupidez.

Precisamente en la página 54 de la EU 2015 encontramos un gráfico que resume perfectamente lo que se pretende hacer con la Universidad. En resumen, lo que se pretende es alinear las Universidades según las necesidades empresariales, de modo que Universidad y empresa sean dos segmentos de un mismo vector. Para ello, por supuesto, toda esa geografía de Departamentos, Facultades y áreas de conocimiento que es el resultado del interminable trabajo de la Historia de la ciencia, tiene que ser sacrificada. Lo ideal, en realidad, sería que los campus universitarios se transformasen en polígonos industriales, de modo que se pudiera entrar por la empresa y salir por la Universidad sin abandonar un mismo edificio.

Uno de los documentos más espeluznantes sobre el tema es el *Informe sobre las nuevas relaciones entre las Universidades y las empresas* del Ministerio de Educación y Ciencia y la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), mucho más radical que los más exagerados panfletos antisistema. En él se proclama que hemos entrado en una etapa “post-Academia”, se saluda el advenimiento de una nueva institución, la “Academia-Industria”, y se busca la manera de poner “las infraestructuras públicas de investigación” al servicio de las “empresas privadas dedicadas a la producción industrial” (p. 7). Según el informe, que no tiene desperdicio, en esta nueva época “post-académica”, “los científicos poco a poco se transforman en gerentes y la estructura gerencial de la Industria entra en la Academia” (p. 42). ¡Los mejores panfletos antibolonia los ha escrito el Ministerio!

Ahora bien, es hora ya de preguntarnos qué se les ha perdido a las empresas en la Universidad, qué tienen que ganar en ella, por

qué tanto interés en esta transformación.

Los rectores y las autoridades ministeriales llevan tiempo diciendo que es una exageración hablar de privatización de la Universidad. Es otra estrategia para desviar la atención. ¡Por supuesto que no se va privatizar la Universidad pública (si por privatizar entendemos que el viejo servicio público pase íntegramente a manos privadas)! No se privatiza lo no rentable. Nadie ha pretendido que se vaya a hacer una cosa así. Lo que se va a hacer con la Universidad pública es algo mucho peor que una privatización. Bolonia es un aspirador de dinero público que las empresas van a aplicar a la Universidad para apropiarse de los impuestos y conseguir mano de obra gratis financiada por el Estado. Dicho en pocas palabras: las empresas, no contentas con pagar cada vez menos impuestos, han decidido que pueden apropiarse del dinero público y utilizarlo para sus propios fines privados. Se trata de un puro y simple latrocinio del dinero público. Un golpe de estado que la patronal intenta dar en la Universidad para robar las arcas del Estado, un atraco, en definitiva, a los bolsillos de la clase trabajadora que paga sus impuestos. Se trata de un episodio más de lo que Galbraight llamó “la revolución de los ricos contra los pobres”.

La receta para este latrocinio empresarial es extremadamente simple. El objetivo es poner el dinero estatal de la Universidad pública al servicio de los proyectos empresariales privados. Es lo que se llama la mercantilización de la enseñanza. Para conseguirlo basta con condicionar la obtención de dinero público a la previa obtención de financiación privada. A medio plazo, no tendrá financiación pública ningún proyecto académico que previamente no haya demostrado su interés para fines empresariales. Si una empresa invierte 10 en la Universidad, el Estado invertirá 100 en ese proyecto. Además, el Estado subvencionará, por ejemplo, tres

becarios que trabajarán en ese proyecto “académico” de interés empresarial. Es decir, hablando en plata, la empresa habrá obtenido una subvención de 100 euros y se habrá hecho con tres trabajadores a los que no pagará. Tres trabajadores que serán pagados con el dinero de los impuestos, es decir, tres trabajadores que serán pagados con el dinero de los trabajadores, y que, sin embargo, estarán produciendo beneficio empresarial, apoyando a intereses particulares de una determinada empresa. Es una idea rocambolesca: las empresas han encontrado la manera de que sean los propios trabajadores los que paguen los salarios de los trabajadores. O aún mejor, que en lugar de pagar a sus trabajadores, sean éstos los que paguen por trabajar: según está previsto en la legislación, parte de los créditos que los alumnos han abonado para cursar su grado, se emplearán en prácticas en empresas. Es decir, que, en realidad, será el propio alumno el que acabará pagando por trabajar; por ejemplo, haciendo fotocopias o recados en un grupo empresarial. Un negocio redondo, se mire por donde se mire.

En estas condiciones ¿quién quiere privatizar la Universidad pública? A la patronal no le interesa en absoluto privatizarla completamente. Le interesa más bien privatizar su gestión y mantenerla ahí como un cajero automático del que sacar a voluntad dinero de los impuestos para financiar sus proyectos empresariales. También, como un ejército de trabajadores medio cualificados dispuestos a pagar por trabajar durante un determinado periodo de tiempo (justo el tiempo en el que ya haya otros de reserva, haciendo cola para realizar las prácticas empresariales preceptivas para su graduación).

Eso sí, por supuesto, aquellos Departamentos, Facultades, grupos de investigación, planes de estudio, asignaturas, etc., que no

logren atraer la atención empresarial pueden darse por perdidos. La lógica de la mercantilización será implacable a corto, medio o largo plazo. Poco a poco —o quizá bruscamente— la Universidad irá siendo amputada de todos sus brazos no rentables. Las Facultades que no encuentren financiación externa, irán perdiendo más y más su financiación pública. Habrá grupos, proyectos, líneas de investigación y áreas enteras de conocimiento que se irán viendo progresivamente estranguladas por la falta de financiación y por las evaluaciones negativas de las Agencias.

Y sobre todo, todas las disciplinas y carreras sufrirán una modificación sustancial. Pues en su intento por adaptarse a los malos tiempos, se irán autocensurando, disciplinando, acostumbrándose a pensarse a sí mismas en orden a las demandas del mercado. Para las Humanidades, por ejemplo, lo más deprimente del proceso de Bolonia no ha sido la certeza de que el mercado acabará con muchas de las actuales licenciaturas. Ha sido peor aún cuando las autoridades académicas y los empresarios han intentado tranquilizarnos, explicándonos lo mucho que se necesita, en las empresas, de una formación humanística. Hace falta inculcar valores morales en el mundo de la empresa, enseñar cultura general a los futuros directivos, formar en la tolerancia a los cuadros empresariales. Si un ejecutivo tiene que viajar a Japón a firmar un contrato, tiene que tener una sensibilidad para las culturas exóticas, tiene que saber si se tiene que quitar los zapatos en casa de su anfitrión, etc. Nos han dicho este tipo de cosas a aquéllos que llevamos toda la vida, por ejemplo, leyendo a Aristóteles en griego para entender el concepto de sustancia segunda, trabajando documentos para comprender la subida de los precios del trigo anterior a la Revolución francesa, o desentrañando los misterios de las relaciones de parentesco en las comunidades de intercambio

restringido. Es decir, nos han dicho que no nos preocupemos, que las empresas nos necesitan para domesticar ejecutivos agresivos, para domar a las malas bestias del mundo de los negocios. Es muy útil que el becario o becaria que tiene que hacer prácticas fotocopiando facturas tenga un poco de cultura general, pues así sabrá clasificar mejor los documentos. También es muy útil que un ejecutivo sepa quién es Cervantes, o Buda o Bolívar. No conviene que vaya dejando por ahí a la empresa en ridículo con su incultura y sus modales de zopenco. Así pues, podemos estar tranquilos, las empresas también necesitan de las Humanidades. Esto ha sido quizá lo más humillante y lo más triste de todo este naufragio académico: comprender en qué acabarán convertidas las actuales licenciaturas de Filosofía, Historia, Filología, etc., si quieren sobrevivir a corto o medio plazo.

4. LA MERCANTILIZACIÓN EN LAS FACULTADES CIENTÍFICAS

Se ha hablado mucho sobre los efectos destructivos que la mercantilización de la enseñanza tendría en las Humanidades. Cuando ha sido el mercado quien ha gestionado el mundo de las finanzas, hemos desembocado en el abismo de una crisis económica de consecuencias incalculables e impredecibles. Sería bien raro, desde luego, que un mercado que no ha sabido ni gestionar la Banca vaya a saber, sin embargo, diseñar sabiamente el plan de estudios de Filología Hispánica, Filosofía, Historia o Antropología.

Ahora bien, por mucho que se diga, los efectos de la mercantilización son infinitamente más preocupantes en el terreno científico. Al fin y al cabo, la humanidad vivió mucho tiempo sin Filosofía y puede volver a vivir sin ella. Cosas más graves que la Filología, la Filosofía o la Historia ha pisoteado ya y sigue pisoteando el mercado todos los días: para empezar la vida de millares, de millones de personas. Sin duda entristece el alma ver que el mercado no va a dejar a salvo ni siquiera un rincón para seguir traduciendo a Aristóteles con el dinero de los impuestos. Pero nadie se va a morir por ello, como no sea de pena.

Mucho más grave es lo que va a ocurrir y está ocurriendo ya en el terreno científico. Para escandalizarse sobre las consecuencias de la mercantilización del conocimiento científico, no es necesario ser de extrema izquierda, basta con un poco de sentido común, o mejor aún, con un poco de cristianismo. Se podrían poner innumerables ejemplos. Es muy recomendable ver, por ejemplo, la película *Sicko*, de Michael Moore, sobre la sanidad privada estadounidense e

intentar imaginar lo que puede ser un mundo científico funcionando con la misma lógica. Pero vamos a remitirnos, como ilustración, al cuadernillo 141 de *Cristianisme i Justicia*, “Los crímenes de las grandes compañías farmacéuticas”, de Teresa Forcades i Villa (monja benedictina, doctora en Medicina y Teología). El lector puede consultarlo fácilmente en internet, de modo que aquí nos limitamos a citar algunos apuntes.

El caso de la “disfunción sexual femenina”, por ejemplo. En el año 1998, la empresa Pfizer, la principal compañía farmacéutica de EE UU, comercializó la Viagra. Tres años después, 17 millones de hombres tomaban dicho medicamento. En el año 2001 su volumen de ventas fue de 1.500 millones de dólares. “Así pues, los directivos de Pfizer se preguntaron: ‘¿Y si fuera posible conseguir un éxito semejante con un producto similar dedicado a las mujeres?’. El problema era que, si bien existía un criterio aparentemente claro para hablar de ‘disfunción’ en el caso de la sexualidad masculina (las dificultades de erección), en el caso de las mujeres esto era mucho más difícil de definir y, sobre todo, de cuantificar o evaluar objetivamente” (ob. cit., p. 3).

Por tanto, había que delimitar el perfil clínico de la “disfunción sexual femenina”, para lo que se organizó un encuentro de especialistas en Cape Cod (Nueva York). ¿Dónde está el problema? “Los promotores de tal encuentro eligieron entre sus colaboradores directos las personas que debían asistir al mismo. El objetivo de la reunión era diseñar la estrategia adecuada para crear una nueva patología en función de los intereses económicos de la industria farmacéutica.” Poco después se celebró en Boston la primera conferencia internacional sobre el tema, y se llegó a un consenso médico que definió científicamente la “disfunción sexual femenina”. El problema es que la conferencia fue financiada por ocho

compañías farmacéuticas y 18 de los 19 autores del consenso científico “admitieron tener intereses económicos directos en estas compañías”.

> *Un año más tarde, en 1999, apareció un artículo en la revista* JAMA *titulado “Disfunción sexual en EE UU: prevalencia y variables predictivas” en el que se afirmaba, supuestamente con objetividad científica, que un 43 por ciento de la población femenina de EE UU sufría la “nueva enfermedad” definida según los intereses de la industria farmacéutica* (p. 4).

Un 43 por ciento... millones y millones de clientes, por tanto. Un prometedor negocio se había gestado, por tanto, en la llamada “economía del conocimiento” (o como gustan decir los promotores de Bolonia, en nuestra “sociedad del conocimiento”). Tan brillantes “científicos-accionistas” habían llegado a esos resultados estadísticos entrevistando a 15.000 mujeres con siete preguntas. Una respuesta positiva en una de ellas valía para ser diagnosticada como enferma. Uno de los ítems era la ausencia de deseo sexual durante dos meses seguidos. Eso, por ejemplo, era motivo para que un médico debiera recetar el medicamento: “ello sin tener en cuenta si las pacientes estaban de luto por la muerte de un ser querido, preocupadas por falta o exceso de trabajo, atrapadas en una relación insatisfactoria o gozando de una etapa de plenitud interior”, dos meses sin deseo sexual convierten a una mujer en cliente de la Viagra femenina. El siguiente congreso sobre el tema se celebró en Boston. Lo financiaron 16 compañías farmacéuticas. El 50 por ciento de los asistentes admitieron tener intereses en la industria farmacéutica.

Esto es lo que podremos llamar objetividad científica en la Universidad mercantilizada que nos espera. Hubo que esperar a

2004 para que la agencia reguladora de medicamentos de EE UU retirara la Viagra femenina del mercado debido a sus muy nocivos efectos secundarios (cáncer de pecho, enfermedad cardiaca, etc.).

En los tiempos que corren, parece que hay que ser monja benedictina (mejor que rector o secretario de Estado de Universidades) para concluir con estas palabras tan sensatas: “La disfunción sexual femenina (como cualquier otra enfermedad) tiene que ser estudiada en función de los intereses médicos de las mujeres afectadas y no en función de los intereses económicos de algunas de las empresas más ricas del planeta” (p. 5).

Pero el siguiente capítulo del cuadernillo de Teresa Forcades i Vila presenta un asunto infinitamente más grave, aunque su lógica sea, en realidad, la misma. Muy resumidamente: en 2005, la OMC obligó al parlamento indio a aprobar una nueva ley de patentes que impedía a la India comercializar medicamentos genéricos protegidos por patentes en los países ricos. Hasta entonces, estos medicamentos genéricos de origen indio estaban siendo comercializados en otros países pobres, sobre todo en África, donde existen más de 30 millones de personas infectadas de VIH. “Por falta de medicamentos antirretrovirales, tres millones de africanos mueren todos los años de sida” (p. 6). Hasta la ley de 2005, gracias a los genéricos indios una porción creciente de africanos tenía acceso a unos antirretrovirales cuyo precio se había reducido de 1.500 dólares a 150 dólares por persona y año. Médicos sin Fronteras, tras denunciar ante la OMC el desastre humano que iba a causar la medida,

> ...denunciaba que, además de prohibir la producción de genéricos en los países pobres, las compañías farmacéuticas se negaban a comercializar en dichos países los medicamentos que no les aportaban suficientes

> beneficios. El ejemplo que ponían era el de la combinación antirretroviral Kaletra de la casa Abbott. La casa Abbott ha comercializado recientemente una versión del Kaletra que no necesita refrigeración. A pesar de la gran utlidad que un preparado así tendría en el contexto africano, debido a las elevadas temperaturas y a la frecuencia con que se interrumpe el suministro eléctrico, la casa Abbott se ha negado a comercializarlo en África (ibídem, p. 8).

Todo esto es lo normal en el capitalismo. Es una atrocidad, pero ¿tiene algo que ver con Bolonia? No. Pero lo que sí que tiene ver es lo que viene a continuación. Los directivos de las grandes compañías farmacéuticas no es que tengan el alma helada o el corazón de piedra. Sin duda no son insensibles ante tanto sufrimiento. Ahora bien, “la industria farmacéutica explica que todo ataque al derecho de patentes en el Tercer Mundo, y en particular en África, con relación a los medicamentos contra el sida significará el final de unas investigaciones que ya nadie querrá financiar” (p. 13). Más claro, el agua. Desde el punto de vista empresarial, no hay investigación si no hay rentabilidad. Si las empresas no ganan dinero a “paletadas”, se acabó lo de financiar investigaciones. “Si se sigue dicho razonamiento, el progreso no podría continuar sin el precio de millones de vidas humanas que habitan en el Tercer Mundo [...] ¡Esto equivale a condenar a muerte al 90 por ciento de quienes tienen necesidad de medicamentos para seguir viviendo, para que los precios sigan siendo elevados para el 10 por ciento de los privilegiados! Esta dialéctica obscena en la que, de modo unánime, quiere encerrarnos la industria farmacéutica de los países ricos, es el inicio de un reinado del terror” (ibídem).

¿Es lógico que la investigación científica en Medicina, en Farmacia, en Ingeniería Genética, en Física Nuclear, en

Meteorología, en Antropología o en Sociología, esté subordinada a semejante chantaje genocida por parte de las grandes corporaciones económicas? ¿Puede ser lógica, sensata, moral, puede ser, siquiera, “cristiana” una Academia que se niega a investigar, si no es bajo la condición de ganar billones de dólares, aunque eso suponga condenar a muerte a millones de personas? ¿Es ésa la lógica con la queremos crear la “economía del conocimiento más competitiva del mundo”, como se proponía la Estrategia de Lisboa?

Las grandes empresas se pueden negar a investigar lo no económicamente rentable, aunque lo sea y mucho para salvar vidas humanas. Pero la sociedad debe tener derecho a una Universidad pública, a una Academia financiada generosamente por el Estado sin otra condición que la de los criterios estrictamente científicos. Es más que probable que las investigaciones más dignas y humanamente rentables no tengan el menor interés empresarial. Por eso mismo deben ser financiadas con dinero público. En lugar de condicionar la financiación pública a la previa obtención de financiación privada, la Universidad debería prohibir financiar con dinero público cualquier investigación que tuviera interés empresarial. El dinero de los ciudadanos no debe estar al servicio de que las empresas puedan ganar más y más dinero. Los impuestos no están para financiar a las empresas. Son éstas las que deben pagar impuestos, por el contrario.

¿Que las empresas quieren invertir en investigación? ¿Por qué vamos a rechazar su mecenazgo?, han preguntado algunos rectores probolonia. Por supuesto, si las empresas son tan caritativas como parece creer Ana María Ripoll (rectora de la Universidad Autónoma de Barcelona), no hay por qué impedirles soltar el dinero. Tienen una vía muy clásica para hacerlo. Que paguen más impuestos.

Luego, el Estado dará ese dinero a la Universidad para que ésta lo distribuya según criterios científicos, independientemente de que eso beneficie o no a las empresas.

Lo que nos están vendiendo con Bolonia no es la financiación privada de la Universidad, sino la financiación pública de las empresas.

5. LA ‘EMPLEABILIDAD’, UNA APUESTA SUICIDA

Uno de los sofismas más repetidos es que Bolonia favorecerá la empleabilidad de los egresados. ¿Qué tiene de malo —se dice— adaptar la Universidad a las necesidades del mercado si eso ayuda a encontrar trabajo a los futuros graduados? Los estudiantes estudian para encontrar trabajo ¿no es así? ¿No es lógico que las titulaciones universitarias se amolden a las demandas laborales, sobre todo cuando éstas han cambiado tanto y tan profundamente en los últimos tiempos?

El actual catálogo de titulaciones —se continúa diciendo— es demasiado rígido y anticuado. Una vez más, se impone aquí también una flexibilización. Los actuales licenciados terminan la carrera sabiendo demasiado: demasiada Física, demasiadas Matemáticas o Biología; terminan sabiendo mucha Lingüística, o mucho Latín, o mucha Filosofía, o Historia, pero ¿acaso el mercado necesita de tanta y tanta sabiduría? ¿Ayuda eso a colocarse, a encontrar trabajo, a ingresar en el mundo empresarial?

Al hilo de estos interrogantes, se dio con un diagnóstico chocante respecto a los males que aquejaban al actual modelo universitario europeo. Sus estudiantes estaban sobrecualificados. Es decir, que sabían demasiado. Más de lo que hacía falta, al menos. En cambio, les faltaba una cualidad imprescindible: la flexibilidad. Antes ya vimos el mismo diagnóstico respecto al profesorado. Ahora le toca el turno al estudiante. Las empresas no necesitan licenciados que sepan mucho de una cosa, necesitan una buena disposición para adaptarse a lo que sea, como sea, donde sea, con el sueldo que sea. Estar dispuesto a trabajar los domingos, a hacer horas extras, a viajar donde te manden, a no vivir en ningún sitio fijo, sin

pretensiones de vida familiar o de estabilidad, estar dispuesto a aprender lo que haga falta para cuando haga falta (lo que se llama pomposamente “aprendizaje a lo largo de toda la vida”), aceptar con resignación perder el contrato y volver a ser contratado a un ritmo imprevisible y caótico, tener sentido de la disciplina, de la sumisión, de lealtad a la empresa, todas éstas y algunas otras son cualidades que el mundo empresarial necesita imperiosamente para los egresados universitarios: no que sepan mucha Física, muchas Matemáticas o mucha Lingüística.

Por eso, el primer efecto de la implantación del Plan Bolonia ha sido la fragmentación y la dispersión de las titulaciones. Lo importante, se dijo desde el principio, era romper con los itinerarios rígidos y prolongados, con las grandes y largas avenidas de las licenciaturas. Se trataba de que cada estudiante pudiera forjarse su propio currículo, diseñando su perfil laboral. Un estudiante puede decidir hacer un grado de Economía y luego un posgrado de Periodismo para especializarse como analista económico en algún periódico. Formarse luego haciendo prácticas en algún medio de comunicación, hacer un curso de Informática, pagarse años más tarde un título propio que le especialice en noticias internacionales o hacer un posgrado de Filosofía a distancia, para adquirir un poco de cultura general, etc.

Lo ideal, se ha llegado a decir (Éliard, 2002: 174-184), sería que, en lugar de títulos académicos para poner en un marco a la antigua usanza, los estudiantes poseyesen un especie de tarjeta de crédito en cuya banda magnética se fuesen registrando los másteres, cursos, prácticas, etc., que van completando su currículo, es decir, sus “competencias y destrezas” adquiridas. En lugar de títulos que definan carreras académicas y profesiones, habrá “carnés de competencias” individualizados.

Ni que decir tiene que los objetivos de tanta individualización y flexibilización tienen que ver con una imposición de la patronal. En los documentos internos de la patronal europea (y también en la OCDE) se lleva barajando esta posibilidad desde los años setenta (Éliard, 2002: 160-165). Se trata, en suma, de conseguir romper con la lógica sindical de las negociaciones colectivas y con la fuerza negociadora de los colegios profesionales. A la patronal le conviene extraordinariamente una individualización de los salarios. Su objetivo es hacerse con un inmenso ejército de graduados flexibles y dóciles, obligados a negociar individualmente sus salarios y sus condiciones laborales. En este sentido, Bolonia supone un retroceso al capitalismo salvaje del siglo XIX, una retirada de las más elementales conquistas sindicales que tantas décadas costó institucionalizar.

A largo plazo, las titulaciones universitarias podrían volverse completamente obsoletas y ser por completo sustituidas por un "carné de competencias" medido cuantitativamente en créditos ECTS, de modo que cada aspirante a entrar en el mercado laboral tuviera que negociar en solitario y representarse tan sólo a sí mismo. En realidad, como ya viene siendo anunciado en algunos documentos de la ANECA, la "entrevista de trabajo" propia del mundo empresarial es infinitamente más informativa (para el empleador, por supuesto), que todos los testimonios académicos registrados en los expedientes y titulaciones:

> *La entrevista se considera absolutamente fundamental e imprescindible en la selección de personal. Proporciona a los empresarios una visión general de, sobre todo, las actitudes y predisposición al trabajo del entrevistado. Es destacable este aspecto, pues más allá de los conocimientos técnicos, lo que preocupa verdaderamente*

> *son atributos como la disponibilidad: son habituales las quejas entre las empresas de actitudes consideradas inauditas por parte de los demandantes de empleo, como conocer con antelación a su incorporación el horario de trabajo, el salario o el periodo de vacaciones. Los comentarios relativos a esas cuestiones son interpretados como síntomas de escasa disponibilidad y poca motivación hacia el trabajo. Descartada la experiencia, es la predisposición al trabajo (en forma de responsabilidad, disponibilidad, espíritu de sacrificio, disciplina, aceptación de la autoridad, fácil inclusión en los grupos, etc.) lo que más se valora con diferencia; y la ausencia de esta buena predisposición está considerada como algo bastante general (aunque lógicamente con excepciones), culpando de ello, no sólo a la Universidad, sino también al sistema educativo en su conjunto, la familia, la sociedad actual y nuestro estilo de vida desde la infancia* (Publicación de la ANECA) (VV AA, 2009: 121).

Salta a la vista el naufragio académico que puede suponer una reforma emprendida con estos principios. Se trata de una lógica abyecta que destruirá toda dignidad de la Universidad, obligándola a prostituirse hasta límites inimaginables.

Pero es que, además, se trata de una apuesta suicida. El resultado no será un mayor acceso de los egresados universitarios al mundo laboral, sino una mayor degradación de sus condiciones humanas. Si los actuales licenciados no encuentran trabajo, no es porque la Universidad esté mal, sino porque el mercado laboral está mal. Si no hay trabajo es porque no hay trabajo, no porque los egresados estén “sobrecualificados”.

Un estudiante que curse un grado de Economía, un máster de Periodismo y un cursillo de power point no sabrá ni Economía, ni Periodismo, ni Informática. Será un profesional flexible para un mercado laboral basura. Y eso es Bolonia, en realidad: el intento desesperado y suicida de adaptar la Universidad a un mercado laboral basura. El resultado será, por supuesto, una Universidad basura. Es un experimento que no puede salir bien, un intento patético e impotente para intentar vanamente adaptarse a un mercado anárquico e ingobernable, en perpetua mutación.

A largo plazo el experimento será también suicida para las empresas, porque ninguna sociedad puede prosperar adecuadamente habiendo dinamitado su sistema de instrucción pública y sus estudios superiores.

Pero a corto y medio plazo, las empresas tienen mucho que ganar. El resultado será un ejército de trabajadores semicualificados sin ningún poder de negociación laboral. El resultado será también, como ya vimos más arriba, un ejército de becarios trabajando para las empresas y que, sin embargo, serán pagados con el dinero de los impuestos (cuando no con becas-crédito que luego los propios trabajadores tendrán que rembolsar). El mundo al revés: los trabajadores pagarán por trabajar y suplicarán para que se les deje hacerlo. Al tiempo, como ya hemos comentado también, las empresas utilizarán la Universidad estatal como un inmenso aspirador de dinero público que ellas utilizarán para sus propios proyectos privados de rentabilidad. Para empezar, todo el dinero que el Estado se ahorrará con la supresión del quinto curso de las licenciaturas, podrá pasarse al cajero automático que la Universidad ha puesto ya al servicio de las empresas.

Y mientras tanto —todo hay que decirlo— las elites profesionales que necesitan las empresas se formarán en las Universidades

privadas a precios prohibitivos.

CAPÍTULO 3. EL MITO DEL ‘APRENDER A APRENDER’

1. BOLONIA Y LA PEDAGOGÍA

En los capítulos anteriores hemos visto ya lo que se esconde tras la llamada implantación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La idea ha venido vendiéndose como una radical “revolución educativa” para poner la Universidad al servicio de las nuevas demandas sociales. Acabamos de ver que, en realidad, se trata del equivalente a una reconversión industrial en el mundo académico. Su objetivo es poner la Universidad pública al servicio de las empresas, subordinando la financiación pública a la previa obtención de “fuentes de financiación externa”, primordialmente privadas. En la práctica ello significa que, en adelante, toda la geografía del mundo académico (disciplinas, cátedras, Departamentos, Facultades, planes de estudios, proyectos de investigación, etc.) se ve forzada a amoldarse a los intereses profesionales y las prioridades de investigación empresarial. Se abre así un abismo entre un edificio que se ha levantado sobre sí mismo con la lentitud propia de la Historia de la ciencia (26 siglos de diálogos, polémicas y esfuerzos incansables de millones de investigadores) y el imprevisible mundo de las demandas

empresariales, cada vez más anárquicas y más dependientes de capitales que se mueven en la Bolsa a la velocidad de la luz.

Para la presentación en sociedad de esta descarnada reconversión mercantil de la Universidad se ha contado con la inestimable ayuda de los pedagogos. Éstos eran imprescindibles para disfrazar la mercantilización con los ropajes de una revolución educativa progresista y liberal contra la supuesta rigidez de las estructuras académicas. Lo que necesitaban las empresas era, como siempre, "flexibilidad", y la jerga de los pedagogos era la única que podía teñir esta temible palabra con tintes progresistas e incluso izquierdistas y antiautoritarios. Había que perder el respeto a las rigurosas distinciones del edificio científico y abogar por la "formación continua", "flexible", "transversal" y "psicoafectiva" de un profesional todo terreno, capaz de estar en todo momento a la altura y al tanto de las necesidades ingobernables de un mercado laboral cada vez más imprevisible y demente. Para formar este tipo de profesional no hacen falta científicos, sino entrenadores: pedagogos y psicopedagogos capaces de adiestrar personal para la Olimpiada de un mercado laboral vertiginoso.

El resultado ha sido una suicida animadversión hacia los contenidos académicos y científicos, que viene a sumarse a la brutal mutilación de contenidos específicos que ya venía exigida por la mercantilización. La reducción de la duración y la profundidad científica de muchas licenciaturas ha supuesto un verdadero naufragio académico. Para suplir el déficit de especialización, el alumno puede pagarse —si se lo permite su bolsillo— un máster de formación avanzada. Ya hemos visto que las empresas no están interesadas en que se mantenga el catálogo de titulaciones, sino más bien en un "carné individualizado de competencias y destrezas", con una especie de banda magnética personal e

intransferible. Se trata, como acabamos de ver, de un verdadero golpe de gracia a las posibilidades de negociación sindical de convenios colectivos, obligando a cada trabajador a negociar su sueldo y sus condiciones laborales en solitario. Ahora bien, esto, lógicamente, no se ha vendido así a la opinión pública. Lo que se ha explicado es que se trata de un cambio revolucionario en la cultura universitaria. Vamos a pasar de la "cultura de la enseñanza", en la que el protagonista es el profesor, a la "cultura del aprendizaje", que tendrá como protagonista al alumno.

En este punto se han dicho tantas sandeces que cuesta creer que, sin embargo, hayan surtido su efecto propagandístico. Un power point insultante para la inteligencia que se utilizó para presentar esta "revolución educativa" a los profesores de la UCM, resumía esta cuestión con una balanza en la que se veía cómo, a partir de ahora, iba a pesar más "lo que el alumno necesita aprender" que "lo que el profesor quiere enseñar" (Valcárcel, 2004). Bajo tanto "protagonismo" no se esconde, por supuesto, más que la desregulación del mercado laboral de los egresados de la Universidad. "Protagonismo" significa, sencillamente, "flexibilidad personal para adaptarse ipso facto a cualquier demanda empresarial imaginable". Un físico, un matemático, un abogado, un médico, un filólogo pueden pretender hacer reivindicaciones profesionales colectivas. No están acostumbrados a tratarse con el mercado, sino con el sistema de oposiciones, con los tribunales de tesis doctoral, con todo tipo de atávicos filtros académicos; están además protegidos por tradiciones laborales muy tozudas e inertes, por colegios profesionales inflexibles, por negociaciones sindicales y convenios de todo tipo. En cambio, un solitario "protagonista" de su propio aprendizaje no tiene nada que reivindicar: si no encaja en el

mercado laboral, es porque no ha sabido hacer un uso adecuado de su propio protagonismo vital y académico.

Para cantar las excelencias de este "protagonismo del aprendizaje" se recurrió a la propaganda y a los pedagogos. De la propaganda ya nos ocupamos en el primer capítulo: hacía falta una monumental campaña de desprestigio de la Universidad pública y eso fue lo que se emprendió. Se escribieron centenares (o quizá miles) de artículos hablando de los "apuntes amarillos", de los "alumnos pasivos", de los "profesores dinosaurio", de su rigidez, su endogamia, su incompetencia, su ignorancia, su gandulería y, sobre todo, de su "avanzada edad" (pues el plan era una jubilación lo más rápida posible del personal funcionario, para así buscar fórmulas más "flexibles" de contratación). La Universidad estaba mal, muy mal (¿y quién iba a negarlo?), pero no porque se hubiera estrangulado el dinero público, no porque se hubieran boicoteado sus instituciones, porque se hubieran tomado mil y una decisiones para empeorar las cosas en lugar de para mejorarlas. La Universidad estaba mal porque sus profesores no sabían enseñar y porque sus alumnos no sabían aprender.

Por tanto, había que "enseñar a enseñar" y había que "aprender a aprender". Y por supuesto, los pedagogos eran los llamados a liderar esta "revolución educativa". La verdad es que los verdaderos artífices de esta pantomima no fueron siquiera pedagogos, sino expertos oportunistas que se forraron vendiendo informes y libros blancos al Ministerio, siempre escritos con la jerga pedagógica al uso.

También es verdad que los pedagogos no denunciaron el pastel. No lo hicieron, en parte porque no pocos de ellos (aunque es verdad que no todos) se ganan la vida diciendo tonterías semejantes, y en parte, porque sus propios intereses corporativos podían salir muy

bien parados de la reforma, si sabían jugar bien las cartas. Y las jugaron perfectamente, como se verá por la recompensa que les había preparado el Ministerio...

2. EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La maniobra de los pedagogos ha supuesto un verdadero golpe de Estado en las relaciones Academia-Profesión, un pinochetazo que afecta a todas las carreras de corte teórico (Física, Matemáticas, Filosofía, Historia, etc.) que tienen como salida profesional mayoritaria las Enseñanzas Medias. Un Anexo a la Orden ECI/3858/2007 (27/12/2007) instituyó como requisito para presentarse a las oposiciones para profesor de Secundaria haber cursado un Máster de Formación del Profesorado (MFP) destinado a formar competencias de Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía y Didáctica Aplicada.

Se trataba, por supuesto, de ampliar a un año (y a precio de máster) el actual "Certificado de Aptitud Pedagógica" (CAP). Este cursillo pedagógico, que solía durar dos o tres meses, nunca ha sido evaluado objetivamente, sin duda porque se sabía de sobra el resultado: no hay nadie con un mínimo de vergüenza que se atreva a dudar de sus nefastos resultados. Supuestamente, el CAP tenía que "enseñar a enseñar" a los futuros profesores. Normalmente, constaba de unos cursos teóricos, asociados a unas prácticas en los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), que se hacían bajo el tutelaje de algún profesor del centro. Las prácticas, que eran muy escasas, podían tener su interés, sin duda. La enseñanza teórica del CAP era, en cambio, una colección de sin sentidos que rayaba en el surrealismo. Se trataba de empezar a familiarizarse con una jerga pedagógica y didáctica que ha hecho un daño irreparable en la Enseñanza Secundaria, burocratizando la labor del profesor, sometiendo a una vigilancia panóptica su libertad de cátedra y

obligándole a perder miles de horas en fichas, cronogramas y programaciones que todo el mundo sabe que son imposibles de cumplir (porque la vida de un IES es infinitamente más imprevisible y compleja de lo que los pedagogos pueden llegar a concebir).
Entre los profesores de Secundaria y Bachillerato el CAP goza de una reputación que no puede ser peor. Por eso mismo, no podía haber una idea más disparatada que la decisión del Ministerio de ampliarlo a un año, multiplicando por 10 su precio y otorgándole la categoría de máster obligatorio para presentarse a las oposiciones de enseñanza. Y por supuesto, también en esta ocasión, la decisión se tomó sin consultar en absoluto a la comunidad académica, ni en la Universidad, ni en los IES.

Las consecuencias del MFP son muy graves para la Universidad y también para la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato.

Para la Universidad, porque, en aquellas carreras que tienen como principal salida profesional la Enseñanza Secundaria, la mayor parte de los alumnos se verán obligados, pensando en su profesión, a optar por cursar el MFP y no uno de estudios avanzados en Filosofía, Lingüística, Física o Biología. A medio plazo, eso sentencia de muerte los másteres de casi todas las Facultades teóricas y clásicas. Los posgrados especializados de estas carreras se irán quedando progresivamente sin alumnos, serán mal evaluadas por las Agencias y tenderán a desaparecer. La merma que ya han sufrido las licenciaturas al transformarse en grados recibirá así la puntilla, al perderse el posgrado. Se trata de un desfalco académico inusitado que tiene su origen, por supuesto, en los intereses corporativos de los pedagogos, que ven, así, de pronto, multiplicadas por diez sus salidas profesionales, aunque sea a costa de malherir los posgrados de Química, Física, Filosofía, Matemáticas, Historia, Económicas, Filología, etc.

Pero lo peor es el perfil del profesor de Secundaria al que se aspira. El MFP sustituye al quinto curso de formación que actualmente tiene que cursar un profesor en su materia, lo que supone un grave deterioro que se suma a la devaluación general que el proceso de Bolonia impone a los grados respecto de las actuales licenciaturas. Eso implicará profesores de Secundaria y Bachillerato que cada vez sabrán menos Matemáticas, Filosofía, Química, Gramática o Música. Ya no se aspira a un profesor que pueda enseñar conocimientos, sino a un asesor psicopedagógico de un material humano al que, en realidad, ya se da por perdido: el alumnado en general de toda la enseñanza pública. La Enseñanza Secundaria es, cada vez más, un asunto de asistencia social y no un asunto académico. En lugar de atajar las raíces políticas, económicas y sociales, se da por sentada la desigualdad: los niños pobres tendrán psicopedagogos y asistentes sociales; los ricos, en la enseñanza privada, seguirán teniendo profesores.

3. ‘LA PROFESIÓN DE PROFESOR’

En respuesta al MFP, la Junta de Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid decidió promover un manifiesto titulado “La profesión de profesor”, en un intento desesperado por generar un debate público que fuera capaz de abortar este golpe de Estado académico (cfr. Bibliografía). El manifiesto obtuvo las firmas de 13 de las Juntas de Facultad más afectadas por el MFP, la Conferencia de Decanos de Filosofía, el Claustro de la Universidad de Valladolid, la Societat Catalana de Matemàtiques, la Conferencia Española de Decanos de Biología, la ANCABA (Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto), la ASPEPC-SPS (Federación de Sindicatos de Profesores de Secundaria de Cataluña), y 3.000 firmas de profesores y estudiantes. Además, el Claustro de la Universidad Complutense de Madrid se había comprometido a defenderlo ante el Ministerio, solicitando la suspensión de la Orden Ministerial que regula el MFP. Y por si no era suficiente, el presidente de la Conferencia de Rectores (CRUE), Ángel Gabilondo, había mostrado públicamente (delante de 300 alumnos y profesores en la UCM) su acuerdo con el manifiesto y había asegurado que hablaría del asunto con Màrius Rubiralta, el secretario de Estado de Universidades.

Y lo mejor del caso es que, según testimonio de Carlos Berzosa, el rector de la UCM, bastantes rectores en la CRUE, en diciembre de 2008 mostraron su disconformidad con el MFP. La propia CRUE, en su Asamblea General del 5 de mayo de 2006, había manifestado: “La Conferencia de Rectores, consciente de que la formación del profesorado de Educación Secundaria es una cuestión de enorme importancia, considera que es necesario discutir en profundidad este

tema en una próxima reunión de la Asamblea General". Ahora bien, este debate no tuvo nunca lugar o jamás se hizo público. La CRUE ha emitido no pocos informes públicos sobre no pocos temas en los últimos tiempos, ¿por qué no ha publicado ningún pronunciamiento sobre el MFP?

La cuestión es todavía más chocante, porque todo el mundo sabe que Màrius Rubiralta, el secretario de Estado de Universidades, ha declarado varias veces (aunque nunca públicamente) que él personalmente está en contra del MFP. Así pues, ya sólo cabe una posible hipótesis para que el MFP haya seguido adelante como si tal cosa. O bien se trata de un capricho personal de la ex ministra Mercedes Cabrera, que en su momento, al parecer, habría amenazado con dimitir si se la contrariaba en este punto (¡a ella, que tanto ha sufrido con el asunto de la Educación para la Ciudadanía!); o bien existe un chantaje mafioso de corte corporativista por parte de los pedagogos que dirigirán el MFP. Ahora que las cosas están en manos del nuevo ministro Ángel Gabilondo, se podrá comprobar si prevalece la inercia de la obsesión de Cabrera, la presión del cuerpo de los pedagogos o la opinión mayoritaria del mundo académico (incluida, como acabamos de ver, la del propio Gabilondo).

El caso es que el manifiesto "La profesión de profesor" fue enviado a la prensa por parte del presidente de la Conferencia de Decanos de Filosofía. Pese a venir firmado y avalado ya por bastantes Juntas de Facultad, algún Claustro y miles de firmas, la prensa no se hizo el menor eco del asunto. En consecuencia, la Facultad de Filosofía de la UCM tomó la decisión de publicarlo como publicidad en el periódico *El País*. El anuncio, un cuarto de página y un solo día, costó 9.000 euros, el precio de la libertad de expresión en este país democrático.

Inmediatamente, eso sí, el mismo periódico publicó (gratis) varios artículos de pedagogos “rasgándose las vestiduras” porque había una confabulación en la prensa contra ellos.

“La profesión de profesor” proponía que la formación del profesorado fuera (como había sido hasta el momento en Francia, por ejemplo), un verdadero año de prácticas tuteladas y remuneradas *tras haber aprobado la oposición* y, por tanto, demostrado competencia en Física, Lengua, Filosofía, Matemáticas o Música. Alertaba de que, por el contrario, el MFP que propone el Ministerio no es sino una nueva versión alargada y encarecida del CAP, esa vergüenza del sistema educativo español. Lejos de proponer una verdadera formación práctica del futuro profesor, el MFP está diseñado (no hay más que consultar los “objetivos” y las “competencias que deben adquirirse” según el Anexo a la Orden ECI/3858/2007) como pura teoría psicopedagógica y didáctica (52 de sus 60 créditos). Por supuesto, se entiende que no quiera discutirse esta genial idea en público. Al menos el 95 por ciento de los que cursaron el CAP considerarían un delirio la pretensión de convertirlo en curso anual.

4. LA ESTAFA DEL ENSEÑAR A ENSEÑAR

Las dos ministras implicadas (Garmendia y Cabrera, en esos momentos) se cuidaron muy mucho de salir a debatir públicamente la cuestión. Pero algunos portavoces pedagógicos supuestamente progresistas, como Rafael Feito y José Gimeno, sí lo hicieron (*El País*, 17/11/2008 y 15/9/2008). Sus argumentos fueron los de la propaganda habitual, la misma propaganda con la que se impuso la LOGSE en su momento. Básicamente se trata de desviar la atención sobre los verdaderos problemas de la enseñanza. En España, los problemas de la Enseñanza Secundaria, tienen que ver más que nada con la existencia misma de la enseñanza concertada, un cáncer que ha destruido el sistema de instrucción pública, marginando cada vez más la enseñanza pública, deteriorándola y obligándola a asumir la carga de todos los problemas sociales, políticos y económicos. Pero el discurso pedagógico, desde los tiempos de la LOGSE hasta hoy día, no entra en este tipo de problemática. Si la enseñanza pública está mal es, así de simple, porque los profesores no tienen suficientemente formación pedagógica, porque no saben enseñar, porque no estudiaron suficiente durante el curso del CAP.

Las pretendidas evidencias con que argumentan son, sin embargo, falsas. La tesis principal es que un profesor no sólo debe conocer su materia, sino que debe también *aprender a enseñarla*. Esto parece muy de “sentido común”, pero es un sofisma con el que los “expertos en educación” llevan muchos años abduciendo a las autoridades ministeriales. Los futuros profesores, se dice, deben “aprender a enseñar” y los alumnos “aprender a aprender”. Para conseguirlo, existe un *cuerpo* de especialistas (con sus propios

intereses corporativos), cuya función es “enseñar a enseñar”. Ahora bien, para ello precisamente fue para lo que se confió a los pedagogos el curso del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), con los resultados ya mencionados. ¿Qué solución propone el Ministerio? Nada menos que sustituir el quinto año de preparación disciplinar específica (el actual quinto curso de las licenciaturas) por un Máster de Formación del Profesorado que no es más que un CAP más largo y más caro. Cualquier cosa menos preguntar a los profesores sobre la utilidad en las aulas de la formación pedagógica. Por lo visto, los únicos que saben lo que se necesita en las aulas son los que jamás han pisado un aula. Por la misma razón, los únicos que saben cómo se enseña Matemáticas, Gramática o Historia, son los que no saben ni Matemáticas, ni Gramática, ni Historia (pero son, en cambio, expertos en enseñar a enseñar cómo se aprende a aprender).

¿Por qué el CAP ha sido una estafa y una vergüenza todos estos años? No porque fuera muy corto, sino porque es falso que quien no sabe Matemáticas pueda enseñar a enseñar Matemáticas. Y todavía es más falso que haya un saber que no sea ni Física, ni Latín, ni Geografía, y cuyo contenido sea el enseñar en general para cualquiera de esas disciplinas. Un profesor debe saber captar la atención de los alumnos enseñándoles a amar el conocimiento y para lograrlo no hay otra garantía que *su propio amor por el conocimiento*. Las Matemáticas, la Historia o el Derecho Procesal son apasionantes y la obligación de un profesor es saber transmitirlo a sus alumnos. Ahora bien su mejor arma, en realidad *su única arma*, es *saber Matemáticas, Historia* o *Derecho Procesal.* ¿Saber Historia no significa *saber enseñar* Historia? Cualquier docente experimentado diría que la cosa es *exactamente al revés:* la mejor prueba de que algo que uno creía saber no lo sabe en realidad es

que fracasa al enseñarlo. Si no se sabe cómo enseñar algo es porque no se sabe suficientemente, y la consecuencia es que hay que estudiarlo más y mejor. Estudiar más Física, Matemáticas o Latín, no más Pedagogía. Por supuesto que siempre habrá grandes investigadores muy sabios que no amen la enseñanza y se nieguen a ejercerla. La figura del buen investigador y mal docente no cesa de blandirse como un argumento incontestable, pero es una falacia: los investigadores que no aman la enseñanza enseñan mal, no porque no sepan, sino porque no quieren hacerlo, y ningún curso de formación del profesorado les hará cambiar de opinión. Por otro lado, licenciados que nunca han enseñado no saben enseñar, pero no porque les falte *teoría* pedagógica (o psicopedagógica), sino porque les falta *práctica* docente. El acceso a la profesión de profesor, como a la de juez o a la de médico, no debería hacerse sin haber superado *un periodo de prácticas seriamente concebido, tutelado, y remunerado*. Y por cierto que sólo *una vez acreditada una formación* no básica y generalista, sino *avanzada y específica* en un campo determinado de conocimiento. Es lo único que solicitaba el denostado manifiesto “La profesión de profesor”. Eso, y que se deje de tomar el pelo a la sociedad mientras se desmonta pieza a pieza el sistema de instrucción pública.

Algunos pedagogos se han quejado de que en las protestas contra Bolonia se les atribuye una capacidad de destrucción y una influencia política que no tienen. Claro que no la tienen. Pero el MFP es la consecuencia directa de la manera en la que en España se ha presentado en sociedad el llamado proceso de Bolonia para la reforma de los estudios universitarios. Bolonia se ha vendido como una revolución pedagógica que pretende sustituir la “cultura de la enseñanza” por la “cultura del aprendizaje”. Éste y otros tópicos sin sustancia no son más que la tapadera de lo que verdaderamente se

ha estado jugando en la transformación neoliberal de la Universidad europea, algo que se decidió, no en Bolonia, sino en el seno de la OMC, en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS), en la Estrategia de Lisboa y, más recientemente, en la Estrategia Universidad 2015. Es —como ya hemos comprobado— la mercantilización de la enseñanza.

Todo esto no tiene nada que ver con los pedagogos, por supuesto. Pero, oficialmente, ellos han aceptado sin rechistar que todo este proceso mercantilizador se vista con los ropajes de una revolución educativa. Han prestado sus servicios propagandísticos a la reconversión empresarial de la Universidad pública. Y el MFP es, sin duda, una recompensa o una tentación corporativista demasiado jugosa como para desdeñarla.

CONCLUSIÓN. LA VIDA CON Y SIN BOLONIA

Hay un tiempo para todo asunto: tiempo de nacer y tiempo de morir; tiempo de sembrar y tiempo de cosechar; tiempo de llorar y tiempo de reír; tiempo de callar y tiempo de hablar.
Eclesiastés

Pero, Sócrates, ¿acaso no tenemos tiempo libre?
Platón

En una presentación de *power point* que se utilizó en 2004 para explicar a los profesores el proceso de Bolonia se decía que el objetivo final era construir una nueva Universidad, en la que una alumna pudiera resumir su vida académica con las siguientes palabras:

> *La gente de la Universidad parece feliz, como si lo hicieran todo por* puro placer. *La relación entre alumnos y profesores es* de lo más cordial, *casi de colegueo. No hay notas, ni exámenes, la gente está aquí porque* disfruta con ello. *En el edificio hay un salón con una pequeña cocina donde, de vez en cuando, hacen reuniones informales alumnos, profesores y a veces artistas. He solicitado una*

> *plaza para dos cursos intensivos de una semana cada uno,* estoy ansiosa por empezarlos. *Son de 9 a 4 de la tarde. Aunque no asistas a los cursos puedes utilizar los talleres y hay muy buen ambiente.*

Esto se consideraba una "utopía posible: la ilusión por el aprendizaje" (Valcárcel, 2004: 63). Los destacados del texto son del autor: "puro placer", "ansiosa", "cordial", "feliz". En resumen, la Universidad que utópicamente se propone el EEES se representa con una alumna ansiosa por empezar dos cursillos de una semana a los que no piensa asistir porque va a estar en una cocina charlando por puro placer con unos colegas artistas. Y para conseguir esta maravilla, al parecer, es para lo que se ha demolido piedra a piedra la Universidad. ¿Es éste el tipo de estudiante al que aspiramos?

Es indudable que el paso por la Universidad constituye una de las etapas mejores y más especiales en la vida de una persona. Durante ese tiempo se opera un cambio radical que marcará incluso su carácter. Los posos que deja la vida universitaria son muy importantes y el tipo de carácter que se forma con ellos es una cuestión que, sin duda, ha de ser tenida muy en cuenta.

Parece obvio que la Universidad no debe ser un lugar destinado al adoctrinamiento. Tradicionalmente se ha entendido como un centro de transmisión y elaboración científica, y, desde luego, como un espacio en el que si algo ha de reinar ha de ser la libertad. La Universidad es el lugar en el que los recién llegados a la mayoría de edad pueden y deben aprender a ser libres. En 1810, en consonancia con este modo de entender la Universidad, escribía Wilhelm von Humboldt que el estudiante, una vez que ha superado la etapa escolar, puede ser abandonado moral e intelectualmente a la libertad y a la autonomía de su decisión, más allá de toda coacción. Pero, para conseguirlo, se consideraba imprescindible

mantener la Universidad resguardada de todo interés ajeno a ella. Con la aplicación del Plan Bolonia esto va a ser imposible, pues su esencia consiste precisamente en poner la Universidad al servicio de instancias cuyos intereses distan mucho de coincidir con el único interés que debe predominar en ella: el interés por la verdad.

La Universidad tiene como función permitir a cualquier ciudadano introducirse en el mundo de la investigación libre y desinteresada de la verdad. Ya habrá luego tiempo de sobra en la vida para plegarse a los intereses y demandas de los poderosos. Pero la Universidad tiene que ser capaz de abrir un paréntesis en ese tejido de intereses para que la ciudadanía pueda experimentar, al menos una vez en la vida, lo que es pensar libre y desinteresadamente, es decir, lo que es, en definitiva, un estudio “superior”, un estudio auténticamente “científico”.

Bolonia ha destruido esta posibilidad. En lugar de ciudadanos libres con autonomía de acción y de pensamiento, en lugar de ciudadanos críticos con el mundo en el que viven, lo que se demanda de la Universidad son trabajadores-autómatas capaces de ser muy productivos y de adaptarse servilmente al mundo empresarial. La Universidad del futuro no va a forjar caracteres libres, capaces de cuestionar su propio destino, ese destino nada prometedor, por cierto, que les espera en la sociedad capitalista. Se pretende producir sujetos flexibles, fácilmente amoldables, dispuestos a vender su vida a cambio de un salario, no personas capaces de tener juicio propio.

Los empresarios están muy interesados en impedir que la Universidad siga siendo un lugar en el que se adquiere la capacidad de echar una mirada crítica sobre la realidad. El espíritu de Bolonia es muy fácil de resumir: la Universidad debe dejarse de pamplinas inútiles, como la búsqueda de la verdad, y poner los pies en el

suelo; o lo que es lo mismo, la Universidad debe dejar de ser un paréntesis para el tiempo libre de la razón y el pensamiento y empezar sin más a ser rentable.

Los promotores del ministerio que han gestionado este proceso abyectamente revolucionario han tomado sus ideas del mundo empresarial. En absoluto han reparado en que la Universidad era ya casi la única escuela de libertad que aún le restaba a la ciudadanía. Gracias a ella, los estudiantes comprendían que en la vida había algo más importante que su empleo y su posición social. Porque hay algo más importante que encontrar un lugar en la vida: que la vida sea digna de ser vivida. Los intereses económicos son muy importantes, pero deben plegarse a los intereses de la razón, por la misma razón que los intereses de la sociedad deben plegarse a las exigencias del Derecho: porque lo que queremos es un Estado de Derecho.

No parece que se pueda acusar a la Universidad de ser una mala influencia en la vida de nadie, pero, por lo visto, eso depende del ojo con que se mire y de los intereses que en ello se estén jugando. Desde el punto de vista del ser humano, la Universidad es la conciencia que recuerda a la sociedad la existencia de la libertad y de la verdad. Desde el punto de vista empresarial, desde la óptica de la rentabilidad y el beneficio, la Universidad es un filón de oro que está siendo desperdiciado. Los criterios de Bolonia se han articulado desde esta segunda forma de ver las cosas: la Universidad debe ponerse al servicio de las necesidades mercantiles.

A partir de ahora, la vida universitaria no tendrá que ver con ese momento crucial para experimentar la verdad y la libertad, sino con el acceso al primer empleo. Toda la actividad académica se orientará a este gran momento de inserción en la sociedad. Se acabó el conocer por conocer, el conocer más de la cuenta. Se

acabó, en realidad, la distinción entre quien sabe y quien no sabe. Mejor que clases magistrales, habrá talleres de debate en la cocina, con artistas y colegas. El mundo empresarial no ha dejado de insistir en que la Universidad está “sobrecualificando” a sus egresados. Es decir, se sale de la Universidad sabiendo demasiado. ¿No será esto una prueba de que la Universidad, con sus más y sus menos, estaba haciendo algo bien? No, porque lo que demanda el mundo empresarial son otro tipo de destrezas: manejo del ordenador, inglés fluido, trabajo en equipo, capacidad de liderazgo y, sobre todo, flexibilidad.

El ambiente de libertad y, por consiguiente el tiempo libre que ofrecía hasta ahora la Universidad son peligrosos propagadores de la pereza y del absentismo en las clases. A los empresarios les pone muy nerviosos advertir que los estudiantes, en lugar de producir a destajo, tienen tiempo para pasarlo bien tocando la guitarra en los jardines universitarios, leyendo libros que no tienen nada que ver con la carrera que estudian, follando, bebiendo, entablando amistades, conversando. Quizá temen que esos estudiantes, que saben lo que es el tiempo libre y que lo han utilizado para tantas cosas maravillosas y envidiables, no aceptarán de buen grado un trabajo rutinario y a destajo, ni se adaptarán con facilidad a las demandas vertiginosas y suicidas del mercado laboral. Por eso no han parado de repetir que la Universidad está llena de vagos y que en ella impera la ley del mínimo esfuerzo. Frente a esto, proponen que impere la “cultura del esfuerzo”, pero donde no sirve cualquier esfuerzo, por ejemplo el que se necesita para aprender a tocar bien la guitarra Aspiran a que el esfuerzo tenga el mayor rendimiento posible en términos económicos. Pero se equivocan. Porque en la Universidad no hay una panda de vagos, sino personas que intentan adueñarse de su propia vida, que

desean vivir, pero no de cualquier modo, y que eligen qué hacer con su cuerpo y con su tiempo.

Los promotores de Bolonia han hablado de imponer la asistencia obligatoria a las clases. El estudiante no podrá así elegir qué es lo que le conviene, si aguantar a un mal profesor, entrar en la biblioteca a estudiar o discutir con los compañeros sobre los apuntes. Se pretende que los estudiantes dediquen ocho horas a sus estudios, una jornada laboral completa. Eso impedirá que una persona falta de recursos pueda trabajar al tiempo que estudia, a no ser que pida un crédito al banco y se hipoteque durante años. Está claro el perfil personal al que se aspira en la Universidad del futuro: un cliente que paga por trabajar ocho horas diarias y que lleva sobre sus espaldas el peso de una hipoteca. Así los jóvenes se pueden ir adaptando a lo que les espera una vez salgan al mundo laboral. Se trata de institucionalizar, ahora también en la Universidad, un modo de vida que nadie elegiría para sí mismo, y que conseguirá convertir a las personas que pasen por su “formación profesional” en sujetos que ni siquiera una vez a lo largo de su vida habrán podido saborear lo dulce y lo amargo de ser libre.

La teoría, la Ciencia, el Derecho, la Filosofía, nacieron del ocio, del tiempo libre. Sobre esos cimientos se asienta la ciudad universitaria. En nuestra sociedad, por el contrario, “el tiempo es oro” y todo lo que no comporta beneficio es tiempo perdido. No es extraño, por tanto, que la Universidad se haya quedado rezagada. Pero hay que tener el valor de decir que aquí lo que está mal no es la Universidad, sino la sociedad. La Universidad tiene su propia disciplina temporal. Obligarla a ceñirse a un ritmo temporal que no es el suyo, es como regar con ácido las raíces de una planta. La Universidad produce conocimientos, pero es fundamental que lo haga a su aire, en completa libertad. Su tiempo es el tiempo libre.

Quizá el tiempo de la verdad es pesado y lento, pero no hay modo de acelerarlo. Yendo más aprisa, llegaremos antes, pero no a la verdad, sino a otro sitio. Nos precipitaremos de cabeza en el mundo del trabajo y de la rentabilidad económica. En la antigua Grecia, de la que nació la cultura occidental, ése era el mundo más despreciable. La vida más valiosa, en cambio, la que correspondía a la dignidad de los seres racionales, dependía del tiempo libre. Gracias al tiempo libre era posible la actividad política, de la que se esperaba que los hombres no se conformaran solo con vivir, sino que aspiraran también a una vida buena, a una vida digna de ser vivida. Y la vida más digna de todas la localizaron en el pensamiento científico, en la vida teórica, a la que consideraron propia de los dioses. Mucho más tarde, las conquistas obreras lograron imponer a los poderosos el que cualquier ciudadano o ciudadana, por pobre que fuera, tuviera el derecho de acceder a la vida científica de los estudios superiores. Costó mucho sudor y mucha sangre, como siempre cuesta conquistar cualquier derecho. Ahora estamos perdiendo todo esto: la libertad de la ciencia y el derecho de acceder a ella. Bolonia no está construyendo un “espacio europeo” para la Educación Superior. Está arrancando de cuajo las raíces más profundas de la Universidad europea.

CRONOLOGÍA

1988 DOCUMENTOS EUROPEOS

Carta Magna: declaración de rectores europeos. Prevalecen los principios de autonomía universitaria y de inseparabilidad de la investigación y la docencia.

1997 DOCUMENTOS EUROPEOS

Convenio de Lisboa.

La educación superior en la sociedad del aprendizaje: informe británico.

Informe Attali: informe francés.

1998 DOCUMENTOS EUROPEOS

Declaración de la Sorbona: firmada por los Estados de Francia, Reino Unido, Italia y Alemania. Contempla el diseño de un Espacio Europeo de Educación Superior a través de los ECTS y de la nueva estructura de grado y posgrado.

1999 DOCUMENTOS EUROPEOS

Declaración de Bolonia: participan en su elaboración 29 Estados y la Comisión Europea. Establece la orientación laboral del grado y propone fomentar la movilidad de todo el personal universitario.

2000 DOCUMENTOS EUROPEOS

Estrategia de Lisboa: plan de desarrollo de la UE, en el que se marca el objetivo estratégico de convertir la economía de la Unión en “la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, antes de 2010”, y la creación de un Espacio Europeo de Investigación.

DOCUMENTOS DEL ESTADO ESPAÑOL

Informe Universidad 2000: conocido como Informe Bricall, prepara la nueva estructura de los títulos, ajustándola a los criterios de Convergencia Europea.

Propone como modelo de financiación la subida de tasas y las becas "préstamos-renta".

Contenidos: profesor como orientador del *proceso de aprendizaje,* ANECA, ECTS, orientación del grado a las demandas del mercado laboral, y fomento de la creación de empresas por parte de grupos de investigación.

ACCIONES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

1999-2000

El movimiento estudiantil contra el Bricall diagnostica el espíritu de la reforma como un *proceso de mercantilización.*

2001 DOCUMENTOS EUROPEOS

Declaración de Salamanca: participan 300 instituciones de Educación Superior, y se hace hincapié en el papel esencial de la calidad y de mecanismos que la reconozcan y garanticen.

Declaración de Praga: elaborada por 30 Estados, contempla el ECTS como el medio para transmitir y acumular cualificaciones, que se expresarán en el lenguaje empresarial de *competencias, habilidades* y *destrezas.*

El objetivo marcado es el aumento de la competitividad de las Universidades Europeas. El aprendizaje ha de tener lugar a lo largo de toda la vida para fomentar la competitividad y la adaptación a las nuevas tecnologías. Se crea la Red Europea de Agencias de Calidad (ENQA).

DOCUMENTOS DEL ESTADO ESPAÑOL

Ley Orgánica de Universidades (LOU): elaborada por el gobierno del PP, introduce la creación de la ANECA, cuya función será elaborar un *ranking* de Universidades, cuya financiación (pública) dependerá del lugar que ocupen en la escala. El criterio para medir la calidad es el de *rentabilidad.* Aumenta la importancia de los Consejos Sociales en los ámbitos de decisión universitaria. Formados únicamente por agentes externos a la Universidad, suponen la apertura a intereses privados ajenos a ella.

El Claustro, órgano de máxima representación, pierde competencias, entre ellas la de nombrar al rector.

ACCIONES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

2000-2001

Durante el primer cuatrimestre tienen lugar multitudinarias manifestaciones y huelgas semanales contra la LOU. La AGH (Asamblea General de Huelga) coordina estatalmente las asambleas. El PSOE y el Grupo Prisa llaman a la movilización. Se produce una ruptura en el movimiento, y se convocan dos manifestaciones diferentes. En una de ellas tienen lugar detenciones de inocentes con montaje policial incluido. La absolución de los detenidos anti-LOU pasa a ser una de las reivindicaciones del movimiento estudiantil.

2003 DOCUMENTOS EUROPEOS

Declaración de Berlín: firmada por 40 Estados, establece el 2005 como fecha de implantación del EEES. La movilidad debe ser fomentada con becas y préstamos. En ella se toman en consideración los objetivos marcados por la Estrategia de Lisboa.

Declaración de Graz.

DOCUMENTOS DEL ESTADO ESPAÑOL

Real Decreto ECTS: supone introducir una unidad de medida “objetiva” que cuantifique las horas de trabajo del estudiante.

Cada crédito equivale a 25-30 horas, y se espera por parte del estudiante una dedicación a tiempo completo de 40 horas semanales, en las que se incluyen clases teóricas, prácticas, seminarios, horas de biblioteca, etc.

Real Decreto de Suplemento Europeo al Título: establece el contenido y el tipo de información que debe incluir el Suplemento Europeo, un documento que a modo de currículo académico y profesional acompañará durante el resto de sus días al estudiante, quién deberá continuar su formación y “reciclarse” con frecuencia para “poner al día” sus *competencias.*

ACCIONES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

2002-2003

Durante este curso las Universidades se encuentran altamente movilizadas contra la invasión de Irak por parte de EE UU. Existen numerosas asambleas, y el movimiento Estudiantes Contra la Guerra.

2004 DOCUMENTOS DEL ESTADO ESPAÑOL

Reales Decretos de Homologación Nacional y Extranjera: establecen los criterios para que un título obtenido en una Universidad sea válido en otra diferente.

ACCIONES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

2003-2004

Nace Estudiantes en Movimiento, aglutinando a varias asociaciones de izquierdas de algunos puntos del Estado. Sus análisis y reivindicaciones son de carácter reformista. No reivindican el paro del proceso de Bolonia, sino que tan sólo exigen una serie de medidas para *sortear* los peligros de la reforma.

2005 DOCUMENTOS EUROPEOS

Declaración de Berguen: participan 45 ministros de Educación. Entre otras cosas agradece a las empresas su apoyo.

DOCUMENTOS DEL ESTADO ESPAÑOL

Real Decreto de Grado: establece que éste tendrá una duración de tres o cuatro años, disminuyendo su duración con respecto a la licenciatura. Se reducen las horas de clase magistral y los contenidos, que habrán de ser de carácter básico y general, con la finalidad de proporcionar una cualificación adecuada para la inserción en el mercado laboral.

Real Decreto de Posgrado: incluye la regulación de los títulos de Máster y Doctor, cuyos objetivos son los de preparar para iniciar las carreras investigadora, académica o profesional, a través de una enseñanza más especializada y específica. Se prevé (por parte del MEC) que sólo un 30 por ciento de los graduados accedan a este ciclo, a pesar de que tendrán "precios públicos".

Modificación de los Reales Decretos de Homologación Nacional y Extranjera: modificación en base a lo establecido por los Reales Decretos de Grado y Posgrado.

ACCIONES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

2005-2006

Se elige el 17 de noviembre como día de movilizaciones contra el Plan Bolonia a escala europea. Empiezan a nacer las Asambleas contra la Mercantilización de la Enseñanza (ACME) en distintos territorios del Estado, que son coordinadoras de asambleas de Facultades. Vuelven las movilizaciones.

2006 ACCIONES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

2006-2007

En marzo se realiza un Foro de Estudiantes Europeos en Bakaiku, del que sale una contradeclaración a la de Berguen.

El 4 de abril, la manifestación en Madrid contra Bolonia acaba con represión policial y varios estudiantes detenidos.

2007 DOCUMENTOS EUROPEOS

Declaración de Londres: la única *novedad* es la introducción de la "dimensión social" del proceso.

DOCUMENTOS DEL ESTADO ESPAÑOL

Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades: lo único que cabe destacar es que la ANECA se convierte en agencia pública, y que no es el Consejo Social, sino el Claustro, el órgano competente para designar al rector.

Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales: sustituye a los Reales Decretos de Grado y Posgrado.

Desaparece el catálogo de titulaciones establecido previamente por el Gobierno, quedando en manos de la propia Universidad y de la ANECA. Introduce un año de prácticas en el grado, y un año de formación básica común a todas las titulaciones de la misma rama de conocimiento.

Orden Ministerial que regula la habilitación para la profesión de profesor de Enseñanza Secundaria: sustitución del CAP por un máster con preminencia de contenidos psicopedagógicos.

ACCIONES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

2007-2008

Las movilizaciones del 17 de noviembre son multitudinarias. En Barcelona llegan a las 10.000 personas, y en Sevilla, por primera vez en la historia, a 2.000. En Madrid, el asesinato de un joven antifascista, Carlos Palomino, a manos de un militar fascista, hace que todo el mundo se vuelque en las numerosas manifestaciones antifascistas que tendrán lugar por esas fechas.

En diciembre, los estudiantes de la Facultad de Políticas de la Universidad de Santiago se encierran en la Facultad hasta los exámenes. El 6 de marzo hay grandes manifestaciones en Barcelona y en Sevilla. En abril, en la UB, la Plataforma Movilizadora en Defensa de la Universidad pública, que aúna a las asambleas de Facultad y a los sindicatos estudiantiles SEPC y AEP, bloquea la entrada a la conferencia europea de rectores. En Madrid hay encierros en varias Facultades de la UCM, que se extenderán al resto de Universidades. Comienza a haber encierros por todo el Estado, culminando en grandes manifestaciones en mayo. Los debates con los rectores acerca de Bolonia se suceden por todas partes.

2008-2009 DOCUMENTOS DEL ESTADO ESPAÑOL

Creación del Ministerio de Ciencia e Innovación: se encarga de ejecutar la política del Gobierno en materia de Universidades, investigación científica,

desarrollo tecnológico e innovación, así como de los organismos públicos estatales de investigación; por lo tanto, será quien se encargue de la aplicación de Bolonia, y de cumplir con lo que dispone la LOMLOU.

ACCIONES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

2008-2009

En octubre, en Valencia se paraliza el campus Blasco Ibáñez. El 13 de noviembre hay una movilización a nivel estatal enorme. El 20 de noviembre la manifestación en Barcelona acaba con la ocupación del Edificio Central de la UB. En diciembre se ocupan los rectorados de la UCM y de la Universidad de Valencia, y en esta última hay detenciones. En Barcelona se consigue hacer un referéndum, con un 93 por ciento de rechazo al Plan Bolonia.

BIBLIOGRAFÍA

Bricall, J. M. (coord.) (2000): “Informe Universidad 2000”, http://www.ua.es/up/bricall/bricall/bricall2.html

Calvache, A. (2005): “Los riesgos de la aplicación de las normas ISO a los servicios públicos. Cuidado con la calidad”, http://www.rebelion.org/noticia.php?id=13582

Comisión europea: [COM (2003) 58 final] / [COM (2005) 152 final] / [COM (2006) 33 final] / [COM (2002) 779] / “Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento” (1995).

Crépel, P., Dumont, T., Germoni, J., Institut Camille Jordan, y Université Lyon 1 (2009): “Appel international à tous les universitaires”, http://firgoa.usc.es/drupal/node/41870

Eliard, M. (2002): *Fin de la escuela,* Grupo Unison Ediciones, Madrid.

European Round Table of Industrialists (ERT) (1989): “Education and Competence” / (1995): “Education for Europeans: Towards the Learning Society”.

Facultad de Filosofía de la UCM (2008): “La profesión de profesor”, http://fs-morente.filos.ucm.es/manifiesto/index.htm

Hirt, N. (2001): *Los tres ejes de la mercantilización escolar,* SUATEA-STEs, Oviedo.

Martínez Llaneza, M. (2009): “Bolonia y el *apartheid*”, http://www.rebelion.org/noticia.php?id=81651

Ministerio de Ciencia e Innovación (2009): “Estrategia Universidad 2015”, http://Universidades2015.fecyt.es/documentos/estrategia_Universidad_2015_univ.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia y FECYT (2008): “Sobre las nuevas relaciones entre las Universidades y las empresas”, http://idcrue.dit.upm.es/biblioteca/mostrar.php?id=2605

Morano, T. (2009): “Esa cosa tan rara de Bolonia…”, http://www.rebelion.org/noticia.php? id=81787

Muñoz Navarrete, M. (2009): “Carta abierta a la ministra Cristina Garmendia”, http://www.rebelion.org/noticia.php? id=82772

Urbán, M., Carreras, J., y Sevilla, C. (2006): *EuroUniversidad: mito y realidad del proceso de Bolonia*, Icaria, Barcelona.

Valcárcel, M. (2004): “La preparación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior”, Universidad de Córdoba, http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/didactica/Formacion%20profesorado%20eees.pdf

VV AA (2009): “El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la Educación Superior y el mercado de trabajo en España”, Publicaciones de la ANECA, Madrid.

Table of Content

PRÓLOGO
CAPÍTULO 1. MENTIRAS, CHANTAJES Y PROPAGANDA
1. PROPAGANDA PARA UNA RECONVERSIÓN EMPRESARIAL DE LA UNIVERSIDAD
2. LA COARTADA
HOMOLOGACIÓN
MOVILIDAD
EL CAMBIO DE MODELO EDUCATIVO
HOMOLOGACIÓN
MOVILIDAD
EL CAMBIO DE MODELO EDUCATIVO
3. EL CHANTAJE
CAPÍTULO 2. UNA UNIVERSIDAD BASURA PARA UN MERCADO LABORAL BASURA
1. ‘LA UNIVERSIDAD ESTÁ MAL’… Y LA JUSTICIA PEOR
2. ‘¿EMPRESAS? ¿QUÉ EMPRESAS? ¿DÓNDE VEN LAS EMPRESAS?’
3. LA MERCANTILIZACIÓN Y EL LATROCINIO INSTITUCIONAL DE DINERO PÚBLICO
4. LA MERCANTILIZACIÓN EN LAS FACULTADES CIENTÍFICAS

5. LA ‘EMPLEABILIDAD’, UNA APUESTA SUICIDA
CAPÍTULO 3. EL MITO DEL ‘APRENDER A APRENDER’
1. BOLONIA Y LA PEDAGOGÍA
2. EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
3. ‘LA PROFESIÓN DE PROFESOR’
4. LA ESTAFA DEL ENSEÑAR A ENSEÑAR
CONCLUSIÓN. LA VIDA CON Y SIN BOLONIA
CRONOLOGÍA
BIBLIOGRAFÍA